

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Colegio de Posgrados

Relación entre el desarrollo prosocial, actitudes asociadas a la ayuda y actitudes y habilidades cívicas, en estudiantes de educación superior en Ecuador

María de Lourdes Ochoa

Nascira Ramia, Ed.D, Director de Tesis

Tesis de grado presentada como requisito
para la obtención del título de Magíster en Educación

Quito, 3 de diciembre de 2017

UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ

Colegio de Posgrados

HOJA DE APROBACIÓN DE TESIS

Relación entre el desarrollo prosocial, actitudes asociadas a la ayuda y actitudes y habilidades cívicas, en estudiantes de educación superior en Ecuador

María de Lourdes Ochoa

Nascira Ramia, Ed.D.
Directora de la tesis

Karla Díaz, Ph.D.
Miembro del Comité de trabajo de titulación

Daniela Ziritt, MSc
Miembro del Comité de trabajo de titulación

Nascira Ramia, Ed.D.
Directora del programa

Carmen Fernández Salvador, Ph.D.
Decana del Colegio de Ciencias Sociales e Humanidades

Hugo Burgos, Ph.D.
Decano del Colegio de Posgrados

Quito, 3 de diciembre 2017

© DERECHOS DE AUTOR

Por medio del presente documento certifico que he leído la Política de Propiedad Intelectual de la Universidad San Francisco de Quito y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo de investigación quedan sujetos a lo dispuesto en la Política.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo de investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma: _____

Nombre: María de Lourdes Ochoa

Código del estudiante: 00134653

C. I.: 170717171-4

Lugar: Quito, 3 de diciembre 2017

DEDICATORIA

Esta tesis la dedico a Dios por ser mi fuerza y darme la fortaleza para culminar este proyecto. A mi maravillosa familia: a Francisco, mi esposo, por su ayuda, amor y paciencia. A mis hijos Francisco José y Juan Pablo, por inspirarme, creer en mí, motivarme cada día a cumplir mis metas y darme todo su cariño.

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis Nascira Ramia por su orientación, horas de asistencia y asesoramiento. A la Universidad San Francisco de Quito por su excelencia académica. A mis profesores por todo el conocimiento que compartieron con nosotros. A mis queridos compañeros y en especial a María Avelina por su apoyo y ánimo constante. A mi hermano Jimmy, quien me apoyó incondicionalmente en la última parte de mi investigación. Quiero reconocer también a mi amiga Salomé por su amistad, consejos y compañía en momentos difíciles de mi vida y para todas las personas que leyeron este trabajo y aportaron con su granito de arena para mejorarlo. Muchas gracias.

RESUMEN

Como aporte a la comprensión de las competencias cívicas en estudiantes universitarios del Ecuador, la presente investigación tuvo como objetivo verificar si existe una relación entre habilidades y actitudes cívicas, actitudes asociadas a la ayuda y el desarrollo prosocial. Se utilizaron tres cuestionarios previamente desarrollados y estructurados; para explorar y definir medidas de estas variables en población ecuatoriana. Las escalas fueron administradas a una muestra de 306 estudiantes de tres universidades particulares de la ciudad de Quito. El 38,89% fueron hombres y el 61,11% mujeres con una edad comprendida entre 18 y 25 años. El diseño que se usó para esta investigación fue cuantitativo de correlación. A partir de los datos obtenidos, se pudo evidenciar que existe una correlación positiva de actitudes asociadas a la ayuda con habilidades y actitudes cívicas y desarrollo prosocial. Sin embargo, esta correlación va de moderada a débil y solo se da en algunos factores. Además, se comprobó que los cuestionarios aplicados funcionan de manera adecuada, los análisis factoriales reflejaron estructuras factoriales similares a las versiones originarles y permiten concluir que son adecuados para recomendar su uso en entornos educativos en Ecuador. Por lo tanto, sería necesario realizar más estudios para generalizar esta investigación a otros países en Latinoamérica.

Palabras clave: competencia, competencias cívicas, conducta prosocial, empatía y neuronas espejo.

ABSTRACT

As a contribution to the understanding of civic competencies in university students in Ecuador, this research aimed to verify if there is a relationship between civic skills, attitudes associated with aid and prosocial development. Three previously developed and structured questionnaires were used to explore and define measures of these variables in an Ecuadorian population. The scales were administered to a sample of 306 students from three private universities in Quito city. There were 38.89% men and 61.11% women with an age between 18 and 25 years old. The design that was used for this research was quantitative correlational. From the data obtained it was possible to demonstrate that there is a positive correlation of helping attitudes with civic skills and prosocial development. However, this correlation is present in some subscales, and goes from moderate to weak. In addition, it was found that the applied questionnaires work properly, the factorial analyzes reflected factor structures similar to the original versions and it was concluded that it is adequate to recommend their use in educational settings in Ecuador. Therefore, it would be necessary to carry out more studies to generalize this research to other Latin American countries.

Key words: competence, civic competences, prosocial behavior, empathy and mirror neurons.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen.....	6
Abstract	7
Capítulo 1: Introducción al problema	11
Antecedentes	12
Problema	13
Hipótesis	16
Pregunta de investigación	16
Contexto.....	16
Marco teórico.....	17
Propósito del estudio.....	19
Significado del estudio.....	19
Definición de términos.....	21
Capítulo 2. Revisión de la literatura	23
Géneros de Literatura Incluidos en la Revisión	23
Desarrollo de competencias cívicas en el Bachillerato y en la Educación Superior	24
Desarrollo de Habilidades cívicas en la Educación Superior	28
Desarrollo de valores y actitudes cívicas en la Educación Superior.....	31
Desarrollo de empatía y conducta prosocial en la Educación Superior.....	32
Desarrollo de Destrezas Cognitivas	34
Desarrollo de Destrezas Socio-Emocionales	34

Desarrollo del cerebro durante la adolescencia y la adultez temprana y las habilidades prosociales.....	35
Relación entre las competencias cívicas, actitudes de ayuda y el desarrollo prosocial en la Educación Superior.....	38
Capítulo 3: Metodología	40
Justificación de la metodología seleccionada	40
Herramientas de investigación utilizadas.....	42
Procedimientos.....	43
Capítulo 4: Análisis de Datos	46
Detalles del Análisis	46
Análisis estadísticos realizados con los datos.....	46
Resultados	46
Capítulo 5: Conclusiones.....	61
Respuesta a la pregunta de investigación.....	61
Importancia del estudio.....	64
Limitaciones del estudio	65
Recomendaciones para futuros estudios	66
Resumen general.....	66
Referencias.....	68
ANEXO A: cuestionarios	81
ANEXO B: Consentimiento Informado.....	87

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Prueba de KMO y Barlett CASQ.....	47
Tabla 2: Análisis factorial del instrumento CASQ	49
Tabla 3: Prueba de KMO y Barlett IRI.....	50
Tabla 4: Análisis Factorial del instrumento IRI.....	52
Tabla 5: Análisis de Consistencia Interna.....	53
Tabla 6: Análisis Estadísticos Descriptivos.....	54
Tabla 7: Estadísticas de Grupo-Género.....	57
Tabla 8: Prueba de Muestras Independientes-Género.....	57
Tabla 9: Estadísticas de Grupos de Edad-CASQ.....	58
Tabla 10: Prueba de Levene de Igualdad de Varianzas CASQ	58
Tabla 11: Estadísticas de Grupos de Edad-HAS	58
Tabla 12: Prueba de Levene de Igualdad de Varianzas-HAS.....	58
Tabla 13: Estadísticas de Grupos de Edad-IRI.....	59
Tabla 14: Prueba de Levene de Igualdad de Varianzas-IRI.....	59
Tabla 15: Estadísticas de Grupo- Universidades.....	60
Tabla 16: Prueba de Levene de Igualdad de Varianzas-Universidades.....	60

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

Los centros de educación superior fueron creados para formar profesionales en carreras específicas y de manera determinante en las disciplinas de las facultades que las ofertaban. En los últimos años las necesidades laborales de la sociedad han cambiado, buscando que el trabajo se centre más en la riqueza de la vida humana y no solo en la riqueza de las economías (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015). Por lo que la educación actual debe dar un giro en cuanto a los enfoques de enseñanza y aprendizaje que ofrece, pensando en formar de manera integral a los estudiantes.

Dicho de otra manera, la educación integral universitaria debe tener el objetivo no solo dar una preparación técnica y competente a sus estudiantes, sino que, la misma debe estar vinculada a valores de equidad, justicia y solidaridad, como elementos esenciales en el proceso de aprendizaje. Es decir, educar en comunidad, dado que ningún individuo se forma para sí mismo, sino que lo hace dentro de un contexto socio-cultural específico con el propósito de mejorarlo (Acodesi, 2003).

Cullen (2012) asevera que el reto educativo actual es formar simultáneamente al hombre y al ciudadano, considerando al primero como ser humano con una realización personal y al ciudadano como la persona que se relaciona y ejerce los derechos dentro de una sociedad. La educación debe tener una dimensión ético-política, en la cual la libertad ciudadana incluya la autonomía, respeto y reconocimiento mutuo entre las personas. Por esta razón, la enseñanza de valores y educación cívica, dentro del proceso educativo, debería ser esencial para la formación integral del estudiante universitario.

Antecedentes

De acuerdo a la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador, uno de los fines de la enseñanza que se expresa en el artículo ocho, numeral d, es “formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático, y a estimular la participación social” (LOES, 2016). Es decir, plantea una formación universitaria flexible y reflexiva, que promueve que el estudiante tenga una identidad propia, sensibilidad social, habilidades de comunicación, creatividad y compromiso cívico.

En relación al compromiso cívico, lamentablemente los estudiantes no siempre están desarrollando las habilidades cívicas que necesitan para el compromiso. Un estudio con alumnos de secundaria y de universidad en los Estados Unidos, mostró que "ocho de cada diez estudiantes de secundaria han dado un discurso o informe oral, pero sólo la mitad (51%) han participado en debates o discusiones donde tuvieron que convencer a alguien sobre algo, y sólo un 38% ha escrito una carta a alguien que no conoce "(Andolina, Jenkins, Zukin, & Keeter, 2003, p.227). Sin estas habilidades básicas para el compromiso, no se puede esperar que los estudiantes sean líderes comunitarios y buenos ciudadanos.

Es por esto que la implementación de educación cívica es esencial en la formación de estudiantes universitarios y debe enfocarse al ideal del ciudadano que necesita el país, es decir, una persona que genere propuestas para hacer de Ecuador una mejor nación. La educación cívica debe evolucionar y adaptarse a las necesidades de los jóvenes actuales y los mundos sociales, políticos y de comunicación que estos habitan. Las habilidades cívicas son componentes críticos porque se trata de formar en el individuo una identidad nacional que respete a los demás y a sus identidades (Bennet & Rank, 2009).

Es necesario mencionar además, que de acuerdo a un estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana, realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA), donde participaron México, Guatemala, República Dominicana, Colombia, Paraguay y Chile. Se concluyó que a pesar de que el currículo busca construir y fortalecer sociedades más democráticas, en contraste, más de la mitad de los participantes del estudio, contaban con el nivel más bajo de conocimiento cívico, lo que evidencia, que existe poca profundidad y falta trabajo reflexivo por parte de los educadores (Schulz, Ainley, Friedman & Lietz, 2011).

Por otro lado, es importante desarrollar en el ciudadano un comportamiento prosocial, donde se promuevan actitudes como la convivencia, la empatía y la tolerancia como parte de la interacción activa entre personas y comunidades. La conducta prosocial es voluntaria y está asociada a beneficiar, donar, dar apoyo emocional a los demás (Lay & Hoppmann, 2015).

Hoy en día, un profesional exitoso no solo requiere tener conocimientos académicos sólidos, sino que además debe contar con habilidades personales e interpersonales que marcan la diferencia para alcanzar sus metas deseadas. Estas habilidades se relacionan directamente con desarrollo prosocial, empatía, capacidad de interrelación entre otras (Parra & La Mardriz, 2016).

Problema

La juventud actual se enfrenta a un mundo abierto y globalizado, las relaciones interpersonales son más comunes y con probabilidades de entrar fácilmente en conflictos, esto se debe a la falta de habilidades prosociales y cívicas. Por esta razón, investigadores y académicos deben trabajar en programas efectivos en la universidad, enfocados a desarrollar

en los estudiantes comportamientos sociales positivos con el objetivo de reducir conductas antisociales y negativas (Aguirre-Dávila, 2015).

Al relacionar la universidad con la sociedad, a través de proyectos comunitarios, se busca promover las virtudes cívicas como parte de un proceso para formar ciudadanos reflexivos, responsables y respetuosos de la dignidad humana. Lo que implica conductas prosociales como: compasión, empatía, cooperación, ayuda, aceptación y actos realizados en beneficio de otras personas. Es notorio, debido a lo expuesto, que existe una relación entre las virtudes cívicas y el desarrollo prosocial.

Por ejemplo, en el contexto latinoamericano, algunos países han dado mayor importancia a la educación cívica y ciudadana, resaltando especialmente competencias como aceptación, el respeto por la vida, la responsabilidad por las propias acciones y ayuda a la comunidad (Cox, Jaramillo & Remiers, 2005). Es así que en Colombia, el programa nacional de Competencias Ciudadanas, busca crear una nueva visión de la educación cívica que genere competencias que incluyan temáticas sociales como la igualdad, el medioambiente y los derechos humanos. El objetivo es promover una ciudadanía global, destacando el sentido de responsabilidad y solidaridad planetaria e intergeneracional (Salgado y Tréllez, 2009).

Rubin, Malti & McDonald (2012) afirman que las relaciones sociales sirven como antecedentes experienciales para el crecimiento de la competencia cívica. Así, por ejemplo, se piensa que la identidad personal y las orientaciones motivacionales relacionadas con la justicia social y la atención se desarrollan como una función de las experiencias interpersonales en relaciones sociales estrechas y solidarias.

Hay que mencionar además que existe información sobre estudios realizados en los Estados Unidos y en algunos países latinoamericanos con referencia al desarrollo prosocial y

a la educación cívica en las universidades, pero, no se ha encontrado una investigación que trate literalmente la relación entre las variables antes citadas. Por ejemplo: La Evaluación de la Competencia Cívica y el Compromiso en la Educación Superior; es una investigación que reconoce la importancia del aprendizaje cívico en las universidades de Estados Unidos como una prioridad. Así mismo, analiza el desarrollo de evaluaciones de alta calidad para medir su eficiencia. Aseverando que las universidades que promueven el desarrollo de individuos cívicos contribuyen a la calidad de la mano de obra. Puesto que, los empleadores afirman que las habilidades técnicas son importantes; sin embargo, no son suficientes y necesitan contratar a personas con conocimientos significativos de la sociedad, con juicio ético, valores, responsabilidad social y compromiso cívico (Torney-Purta, Cabrera, Roohr, Liu, & Rios, 2015).

Por otro lado, en un estudio en Lima y Arequipa, se analizan los modelos de intervención basados en la conducta prosocial y las emociones positivas. La prosocialidad se desarrolla en la adolescencia y forma parte de la identidad, en la adolescencia o en la adultez temprana. La identidad regula nuestros actos y guía la conducta. Entre identidad y prosocialidad hay relaciones estrechas, porque las personas con una identidad más indefinida muestran menor conducta prosocial (Arias Gallegos, 2015). Por esta razón, es responsabilidad de las instituciones de nivel superior, además de dar al estudiante una adecuada preparación profesional, promocionar aspectos cívicos, de la vida humana y de la sociedad en los estudiantes (Ugarte y Naval, 2008).

Por lo tanto, al analizar las competencias cívicas, se busca dar a los estudiantes la capacidad para integrarse a la vida ciudadana; es decir, no solo tomar en cuenta la dimensión cívica señalada anteriormente, sino también una dimensión civil que incluya el conocimiento

y cooperación en organizaciones vecinales y comunitarias, así como también el voluntariado y la conducta prosocial (Castillo, 2014). No se sabe, en qué medida las virtudes cívicas están o no relacionadas con el desarrollo prosocial; sin embargo, nivel teórico encontramos planteamientos sobre aspectos similares.

Hipótesis

Las hipótesis para este trabajo de investigación son las siguientes:

H1. El desarrollo prosocial como la empatía y actitudes de ayuda, en jóvenes que cursan la educación superior, está relacionado con sus habilidades y actitudes cívicas.

H2. Las actitudes de ayuda, en jóvenes que cursan la educación superior, están relacionadas con sus habilidades y actitudes cívicas.

H3. No existe relación entre el desarrollo prosocial como la empatía y actitudes de ayuda, en jóvenes que cursan la educación superior, con sus habilidades y actitudes cívicas.

Pregunta de investigación

Este estudio busca contestar la pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre el desarrollo prosocial, actitudes asociadas a la ayuda y actitudes y las habilidades cívicas, en estudiantes de educación superior en Ecuador?

Contexto

Este estudio se realizó en tres universidades privadas de la ciudad de Quito-Ecuador. Los estudiantes universitarios que participaron en la encuesta, cursaron el nuevo currículo del Bachillerato General Unificado (BGU) que está conectado con las exigencias de ingreso a la Educación Superior. Uno de los objetivos generales del área de Ciencias Sociales en la asignatura de Educación para la ciudadanía, en el currículo del BGU es: “Construir una conciencia cívica, crítica y autónoma, a través de la interiorización y práctica de los derechos

humanos universales y ciudadanos, para desarrollar actitudes de solidaridad y participación en la vida comunitaria” (Ministerio de Educación, 2016, p. 56).

Así mismo, por medio del Programa de Participación Estudiantil (PPE), el Ministerio de Educación busca que los estudiantes se vinculen con la comunidad, con la implementación de emprendimientos educativos interdisciplinarios y de corresponsabilidad social, con el propósito de fortalecer la formación integral. El objetivo es generar impactos positivos en los adolescentes y convertirlos en sujetos activos en la transformación social.

Por otro lado, es importante señalar que la mayoría de colegios particulares, en donde se gradúan los alumnos que estudian en las universidades privadas, tienen el programa de Diploma del Bachillerato Internacional. Se trata de un programa de estudio riguroso, que no solo prepara en contenidos, sino que, busca desarrollar en los estudiantes importantes atributos como el de ser “solidarios”, uno de los diez que conforman el perfil de la comunidad de aprendizaje del Bachillerato Internacional (IB). Este atributo se describe como: “Mostramos empatía, sensibilidad y respeto. Nos comprometemos a ayudar a los demás y actuamos con el propósito de influir positivamente en la vida de las personas y el mundo que nos rodea” (Organización del Bachillerato Internacional, 2013). De acuerdo con lo enunciado, este programa internacional busca promover en los estudiantes y su comunidad, la conducta prosocial.

Marco teórico

Este estudio se enmarcó dentro de tres disciplinas: Psicología, Educación y Neurociencia. La conducta prosocial, se trató en relación directa con la psicología positiva, identificada como uno de los pilares más importantes para lograr el bienestar y felicidad del ser humano. A pesar de que, muchas veces las conductas prosociales están motivadas en

función de una recompensa y aprobación social, estas también incluyen conductas motivadas por la compasión hacia los demás o como parte de los principios morales internalizados. Por esta razón se define a la conducta prosocial como constructiva y eficaz, opuesta a la conducta antisocial (Balabanian, Lemos & Vargas, 2015). Estudios sobre felicidad concluyen que esta se logra cuando el individuo pone en práctica continuamente sus destrezas y habilidades; sin embargo, otros estudios afirman que el individuo es feliz cuando hace el bien o ayuda a otras personas. Tanto la aplicación de las habilidades como la conducta prosocial y actitudes de ayuda son parte esencial a la hora de buscar el equilibrio y la felicidad (Arias Gallegos, 2015).

Además, Barr y Higgins-D'Alessandro (2007) aseveran que la conducta prosocial es empatía, y la empatía es un mecanismo por el cual se expresa la naturaleza altruista del individuo, sentir empatía por una persona necesitada es un motivador importante cuando se trata de ayudar.

En el campo del desarrollo de las competencias cívicas, en las universidades, estas pueden atravesar todas las disciplinas. Estudios disponibles apoyan la premisa de que la educación cívica puede ser un medio eficaz de enseñar no sólo contenidos y destrezas relacionadas a esta competencia, sino también los diversos tipos de contenido académico y habilidades interpersonales e intrapersonales que forman parte del aprendizaje (Levine, & Kawashima-Ginsberg, 2015). Es decir, se pueden utilizar categorías de habilidades cívicas como organización, liderazgo, pensamiento crítico, diálogo y toma de decisiones colectivas. Además, un elemento esencial del compromiso cívico es la identidad cívica que incluye el pensamiento crítico y empatía hacia otros, así como la relación social (Van Camp & Baugh, 2016).

Finalmente, la nueva información que la neurociencia está aportando puede ayudar a entender la relación entre el cuerpo y la mente, entre la emoción y la cognición, y entre el cerebro y la conciencia (Steffens, 2015). Dado que los estudiantes universitarios están en una etapa de transición, entre la adolescencia y la edad adulta, es fundamental conocer cómo las competencias cívicas y habilidades prosociales tienen relación directa con los periodos de desarrollo del cerebro. Se conoce que durante la adolescencia existen cambios físicos, sociales, cognitivos y emocionales significativos (Dahl & Gunnar, 2009).

Propósito del estudio

Por lo tanto, el propósito de este estudio es conocer la relación entre desarrollo prosocial, actitudes de ayuda y habilidades cívicas, en estudiantes universitarios en Ecuador, a través de pruebas previamente desarrolladas y estructuradas; para explorar y definir medidas de estas variables en población Ecuatoriana para futuros estudios de intervención.

Específicamente se explorará las relaciones entre: Acción Cívica, Habilidades Interpersonales y Resolución de Problemas, Conciencia Política, Habilidades de Liderazgo, Actitudes de Justicia Social, Actitudes de Diversidad y actitudes asociadas a la ayuda. Se desea explorar la relación de las variables anteriores con medidas de empatía multidimensionales (toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y angustia personal).

Significado del estudio

Ecuador necesita de mejores ciudadanos. Por esta razón, las competencias cívicas y el desarrollo de habilidades prosociales y actitudes de ayuda, deben ser trabajadas en todas las etapas de la educación: inicial, básica, bachillerato y sus resultados se pondrán en evidencia en la Universidad.

En concreto, es importante trabajar con los estudiantes en actitudes como la convivencia, la empatía y la tolerancia para desarrollar en ellos un comportamiento prosocial, que aportará a la interacción activa entre personas y comunidades. La conducta prosocial es voluntaria y está asociada a beneficiar, donar, dar apoyo emocional a los demás (Lay & Hoppmann, 2015).

La identidad juega un papel esencial en relación a las motivaciones morales y a la base de los comportamientos prosociales (Hardy & Carlo, 2005, 2011). De acuerdo a un estudio realizado por Hardy & Kisling (2006) a una pequeña muestra de estudiantes universitarios norteamericanos, se encontró que altas puntuaciones en el logro de la identidad estaban correlacionadas con comportamientos prosociales (por ejemplo, servicio comunitario, altruismo), mientras que bajas valoraciones en identidad provocaban lo contrario.

Así mismo, Pancer et al. (2007) probaron que existe relación entre el desarrollo de la identidad y la participación cívica de la juventud. Los autores encuestaron a adolescentes en sus últimos años de secundaria sobre participación cívica y, a través de un enfoque analítico en grupos, identificaron cuatro grupos de adolescentes: Activistas (con altos niveles de participación en variadas actividades políticas y comunitarias); Ayudantes (involucrados en ayudar a individuos de sus comunidades, pero no en actividades políticas); Pasivos (que respondieron; pero no estaban involucrados en actividades de ayuda o políticas) y adolescentes no involucrados. Las comparaciones revelaron varias diferencias entre los grupos en términos de interacciones entre padres e iguales, desarrollo de identidad y ajuste. Específicamente, los Activistas y Ayudantes reportaron las puntuaciones más altas en el logro de la identidad; los pasivos y los adolescentes no involucrados, reportaron las puntuaciones

más bajas en la difusión de la identidad. Además, los Activistas y Ayudantes expresaron mayores actitudes de responsabilidad social (es decir, la sensación de que los individuos tienen el deber de ayudar a otros) que los Pasivos, quienes, a su vez, tenían mayores actitudes de responsabilidad social que los jóvenes no involucrados. Esto proporciona evidencia de que los jóvenes que son eficaces en actividades cívicas tienden a tener identidades más desarrolladas y actitudes sociales más positivas.

No existe suficiente información de estudios sobre el impacto que tienen las actitudes de ayuda y desarrollo prosocial en las habilidades cívicas de los estudiantes universitarios del Ecuador. Es necesario identificar esta relación para potenciar la educación cívica en las universidades, en busca de lograr una sociedad más justa, solidaria, ética y con valores morales sólidos.

Por último, este estudio es importante como antecedente de medición y validación de instrumentos de destrezas prosociales, empatía y actitudes de ayuda en esta población, en el sentido de ser capaz de medir aquellas características que pretenden medir y no otras.

Definición de términos

Algunos términos que requieren aclaración son:

Competencia: se refiere a una compleja combinación de conocimientos, habilidades, comprensión, valores, actitudes y deseos que conducen a una acción humana efectiva y encarnada en el mundo, en un dominio particular (Hoskins & Crick, 2010).

Competencia Cívica: Es la mezcla compleja de la suma de los diferentes resultados de aprendizaje que son necesarios para que un individuo se convierta en un ciudadano activo. Es una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a las

personas actuar con éxito en la sociedad civil, la democracia representativa y la vida cotidiana basada en valores democráticos (Hoskins & Crick, 2010).

Conducta prosocial: es toda conducta social positiva con o sin motivación altruista (González Portal, 2000).

Empatía: reacción emocional a "experimentar perspectivas y sentimientos idénticos o similares a los de otra persona" (Decety & Lamm, 2006, p 1147).

Neurona espejo: un tipo de célula cerebral que se activa cuando haces una acción, y también cuando simplemente observa a otra persona haciendo la misma acción (Gallese, 2001).

Actitud: se describe al grado positivo o negativo con que las personas tienden a juzgar cualquier aspecto de la realidad y predisponen a reaccionar preferentemente de una manera determinada (Eagly & Chaiken, 1998).

A continuación se encuentra la Revisión de la Literatura donde se abordará el desarrollo de las competencias cívicas, las habilidades cívicas, empatía y conducta prosocial, relación entre las competencias cívicas, actitudes cívicas y el desarrollo prosocial. Además se analizará el desarrollo de habilidades sociales durante la adolescencia y adultez temprana. Esta revisión literaria estará seguida de la explicación de la metodología de investigación aplicada, el análisis de datos encontrados y las conclusiones.

CAPÍTULO 2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

El presente estudio se apoya en diversos soportes de literatura, como parte del análisis; por un lado, se hace una revisión sobre el bachillerato en Ecuador, luego se definen qué son las competencias cívicas y seguido se revisan las habilidades de pensamiento, socio-emocionales y morales de las competencias cívicas (ej., Ugarte y Naval, 2008). A su vez, la empatía y las destrezas cognitivas y socioemocionales de las competencias prosociales (ej. Auné, Blum, Facundo, Lozzia & Horacio, 2014). A continuación, se hace una relación sobre las competencias cívicas, las conductas prosociales, la empatía y actitudes de ayuda, así como, también se analizan algunas posiciones contrarias. Finalmente, se integra la importancia del proceso biológico del cerebro y su incidencia en el aprendizaje.

Géneros de Literatura Incluidos en la Revisión

Fuentes. La principal fuente de revisión utilizada para esta sección fueron revistas académicas indexadas, artículos de revistas en línea, libros, disertaciones y otras tesis como una forma de proporcionar un fondo para este estudio.

Procedimientos. Para el proceso de revisión literaria en esta investigación, se siguieron los siguientes pasos: 1) se creó un mapa de ruta para establecer y jerarquizar los temas y subtemas relacionados con la investigación, 2) se buscó información sobre los temas en diferentes fuentes, como: Google Scholar, EBSCO y diccionarios, 3) se identificaron autores de referencia en libros y artículos para información adicional, 4) se eligió la información relevante.

Desarrollo de competencias cívicas en el Bachillerato y en la Educación Superior

La escolaridad en Ecuador termina con el Bachillerato General Unificado (BGU), el mismo que entró en vigencia a partir del 2011 mediante acuerdo Ministerial Nro. 242-11. Este periodo corresponde al tercer nivel de educación y busca la formación integral e interdisciplinaria del bachiller. Así mismo, se relaciona con valores de justicia, innovación y solidaridad. Con el propósito de articular eficazmente, al estudiante con el Sistema de Educación Superior (Ministerio de Educación, 2011).

Como parte del currículo del bachillerato, los estudiantes reciben la asignatura “Educación para la ciudadanía”. Esta se basa en los principios generales de la Ley Orgánica de Educación Intercultural. Entre esos principios, presentes en el Artículo 2, “Educación para la Ciudadanía” privilegia los siguientes:

- a. Educación en valores
- b. Enfoque en derechos
- c. Educación para la democracia
- d. Participación ciudadana

Si bien, el currículo se basa en los cuatro principios fundamentales para el desarrollo de competencias cívicas, esto no garantiza que los estudiantes las logren. De acuerdo a un estudio efectuado en seis países de América Latina por “The International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)-2009”, se evidenció un contraste entre el currículo prescrito y los aprendizajes reales de los estudiantes. Así mismo, se identificó una correlación entre el nivel de desarrollo económico y el nivel de conocimiento cívico en esos países (Schulz, Ainley, Friedman, Kerr & Lietz, 2009).

Otro hallazgo importante fue que, aunque existe un rechazo a los gobiernos autoritarios, más de la mitad de los jóvenes latinoamericanos justificaban las dictaduras, las prácticas de corrupción y falta de cumplimiento a las leyes en determinadas circunstancias. Por otro lado, es necesario destacar que los estudiantes con mayor conocimiento cívico no aceptan las dictaduras o las prácticas de corrupción (Schulz, et al. 2009). En conclusión, la inclusión de la asignatura “Educación para la ciudadanía”, debe estar seguida por una repartición más equitativa de las oportunidades educativas, que contribuyan a crear una sociedad más inclusiva y democrática.

De ahí que, el Ministerio de Educación del Ecuador, a finales del 2014, buscando mejorar la calidad de la educación presenta una nueva propuesta del perfil del Bachiller ecuatoriano, con un enfoque desde la educación hacia la sociedad. Este estudio inició con un análisis del perfil del Bachillerato 2011; luego, se comparó con modelos del aprendizaje del siglo XXI, las demandas del sector laboral y, en más detalle, con el perfil del Bachillerato Internacional y los actores en educación (Ministerio de Educación, 2016).

En relación al Bachillerato Internacional, actualmente más de 200 colegios tanto públicos como privados en el Ecuador tienen el Programa del Diploma (PD) del IB. Se trata de una oferta educativa diseñada para estudiantes que cursan los dos últimos años de Bachillerato en los colegios acreditados como Colegios del Mundo con Bachillerato Internacional. Este programa desarrolla y promueve en sus estudiantes, conocimientos, habilidades y destrezas encaminadas al trabajo proactivo, cooperativo y solidario. Además, por su calidad educativa integral es reconocido por universidades en todo el mundo.

Se debe agregar que el perfil de la comunidad de aprendizaje del IB introduce expresamente 10 atributos que deben desarrollar los estudiantes: indagadores, informados e

instruidos, pensadores, buenos comunicadores, íntegros, de mentalidad abierta, solidarios, audaces, equilibrados y reflexivos. Su objetivo es “formar ciudadanos íntegros y responsables que tengan una actitud activa de aprendizaje durante toda su vida” (Organización del Bachillerato Internacional, 2015), lo cual sumado al desarrollo de las competencias cívicas de los alumnos busca potenciar una educación más completa, encaminada al compromiso social y ciudadano, como uno de los objetivos primordiales de la educación del IB.

Saavedra (2016), asevera que el uso de diversas estrategias pedagógicas como los proyectos de investigación, trabajos cooperativos, exposiciones y debates en el PD; habilita a los estudiantes a desarrollar habilidades necesarias para el compromiso cívico. Además, el componente de Creatividad, Acción y Servicio, que es parte central del currículo del Diploma IB, permite a los estudiantes trabajar en equipo, preocuparse por su comunidad y aprender en base a la experiencia. Todo este proceso busca lograr la misión del IB de formar al buen ciudadano, quien es alguien que tiene relación y se involucra con su entorno para hacer del planeta un mundo mejor y más pacífico.

En conclusión, el cambio de perfil del bachiller ecuatoriano, señala que más allá de la descripción del “ciudadano deseado”, es necesario incluir el concepto de “voluntariado”, entendido como un medio para conocerse a uno mismo, al país y humanizar el trabajo entre las diferentes sociedades dentro del territorio nacional e internacional (Ministerio de Educación, 2016).

Con respecto a las universidades, en Ecuador se busca mejorar las competencias de los estudiantes, al incluir posibilidades formativas que ayuden a los alumnos a desenvolverse en la vida profesional y cívica. La competencia cívica es el conjunto de conocimientos,

habilidades, actitudes y valores que habilitan al individuo a actuar con éxito en la sociedad, la democracia y la vida cotidiana (Hoskins & Crick, 2010).

En este sentido, la universidad es el espacio propicio para que los estudiantes trabajen en la reflexión y discusión de asuntos importantes que afectan a las personas y a su comunidad. Así mismo, parte de la formación cívica consiste en buscar que los estudiantes logren autonomía, sean reflexivos y críticos. Son estas destrezas las que llevan al ciudadano a involucrarse en las cuestiones sociales y a buscar cambios en lo que se considera justo e importante para el bien común (Llano, 2003). Por esta razón, la nueva visión de la enseñanza y el aprendizaje debe ser menos individualista y más participativa.

Santos Rego y Lorenzo Moledo (2010) aseveran que precisar de modo perfecto lo que son las competencias cívicas es muy difícil. Se trata de procesos complejos donde las personas integran el saber conocer, el saber hacer, el saber estar y el saber ser. Es así, que la formación cívica en la universidad ha de considerar dos objetivos: el entrenamiento de la ciudadanía y las competencias éticas. El primero, busca que la persona logre la capacidad de construir su modo de vida sustentado en criterios de justicia, equidad y dignidad. El segundo, trabajar para que la persona llegue a conocer sus deberes y derechos, logrando una actuación eficaz en experiencias de debate y decisión.

En Ecuador, de acuerdo con el Art. 87 de la Ley Orgánica de Educación Superior, LOES, es obligación de los estudiantes, realizar servicios a la comunidad como requisito a la obtención del título. Los estudiantes deberán hacer prácticas o pasantías pre-profesionales, las mismas que estarán debidamente monitoreadas en los campos de su especialidad. El objetivo es vincular a la universidad con espacios enfocados a mejorar el bienestar de toda la sociedad.

Igualmente, una variedad de habilidades son necesarias para una participación efectiva en la vida cívica, por lo que se espera que los jóvenes universitarios tomen decisiones políticas consistentes, formen parte de procesos en resolución de conflictos; así como también, monitoreen la acción gubernamental a favor del país. Es así que, las habilidades cívicas se dividen en: habilidades intelectuales, habilidades participativas, socio-emocionales y de desarrollo de valores (Carretero, Haste & Bermudez, 2016).

Desarrollo de Habilidades cívicas en la Educación Superior

Habilidades Intelectuales

Las destrezas de pensamiento se refieren a las capacidades que permiten a los ciudadanos analizar y sintetizar argumentos, evaluar, llegar a conclusiones y defender posiciones sobre temas de interés público (Kirlin, 2003). Un ciudadano activo, debe interesarse, interrogar e interpretar la comunicación política y apoyar posiciones usando evidencias y una buena argumentación (Youniss, 2011). Es decir, las habilidades intelectuales ayudan al ciudadano a reflexionar sobre la utilidad de involucrarse en la mejora social.

Las universidades buscan el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes. La observación, la reflexión y el análisis son el medio para lograr esta competencia (Ugarte & Naval, 2008). Por esta razón, al tomar una decisión, esta debe darse a partir de un análisis previo sobre ventajas y desventajas, así como, conocer bien lo que significa liderazgo e integridad.

Habilidades participativas

Pero para favorecer a la mejora social, no es suficiente con tener un pensamiento crítico y reflexivo, la experiencia con la acción cívica de la vida real ayuda a crear

identidades cívicas que proporcionan motivación, propósito, responsabilidad, y eficacia. La pedagogía "práctica" ayuda a los estudiantes a comprender el significado más profundo de los conocimientos y conceptos y a desarrollar un dominio de las habilidades. La acción cívica provee los medios para la práctica reflexiva, necesaria para conectar ideas abstractas con situaciones de la vida real (Bennett, Freelon, & Wells, 2010; Levinson, 2012).

Kirlin (2003) asevera que el ciudadano debe tener habilidades para la comunicación, organización y toma de decisiones colectivas. Se trata de ayudar a descubrir el valor de poner la libertad personal al servicio de la mejora social. Las competencias intelectuales se materializan al realizar habilidades participativas, que son la manifestación práctica y operativa de valores personales y sociales.

Kassimir y Flanagan (2010) afirman que un claro sentido de responsabilidad social antecede al activismo comunitario, caracterizado por el compromiso de asociarse con otros en la comprensión y resolución de los problemas y la implementación de soluciones. Además, el activismo comunitario construye un fuerte sentido de pertenencia a los entornos locales e interdependencia dentro de ellos.

En conclusión, el hombre es un ser que vive en comunidad y debe entender críticamente su influencia en el mundo que le rodea. El grado de concienciación en una sociedad puede determinar el poder político de las masas, las mismas que si tienen bajos niveles de conciencia son fácilmente manipulables.

Habilidades Socio-emocionales

Las habilidades socio-emocionales requieren capacidades interpersonales para que la persona pueda desenvolverse de manera positiva consigo misma, con la familia, con los compañeros y con el entorno sociocultural en el que se vive. El ciudadano global, es capaz de

tener un sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores y responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto por las diferencias y a la diversidad.

En la vida cotidiana por ejemplo: los estudiantes deben tratar efectivamente con la presión de los compañeros, evitar relaciones abusivas, desarrollar comportamientos positivos y coordinar las necesidades propias con las necesidades de los demás (Díazgranados & Selman, 2014). En este sentido, la persona que adquiere esta habilidad, utiliza la democracia como forma de vida.

De acuerdo a un estudio realizado en los Estados Unidos por Eyler y Giles en 1999, las mujeres obtuvieron puntajes más altos que los hombres en escalas de valores de justicia social, eficacia personal, y comunicación. Así mismo, en otro estudio se encontró que las mujeres tenían puntajes más altos que los hombres en una escala que mide la autoestima con respecto a la capacidad de servicio comunitario, así como la comprensión de sí mismo y del mundo (Chapman & Morley, 1999).

Por otro lado, las identidades individuales y colectivas son cada vez más reconocidas como elementos clave en la definición de la motivación cívica y compromisos. Por lo tanto, la identidad es crucial para saber por qué, cuándo y cómo las personas se comprometen, y el significado que tienen de tal compromiso en sus contextos socioculturales particulares (Haste, 2010). La identidad cívica no es un rasgo individual fijo de la persona, sino un proceso psicosocial activo y fluido a través del cual los ciudadanos se dan cuenta de sí mismos en relación con su realidad social y negocian su lugar y rol dentro de sus comunidades cívicas. Así, la identidad cívica refleja la interacción entre rasgos y preferencias individuales y los diferentes contextos en los que se forma el ciudadano (Kassimir & Flanagan, 2010).

El liderazgo personal también forma parte de las habilidades socio-emocionales y se logra cuando una persona trabaja en su autoestima, creatividad e identificación de metas personales; consiguiendo un equilibrio en su propia vida. Alcanzado este, es viable desarrollar el liderazgo interpersonal que incluye trabajo en equipo, buena comunicación, perseverancia, sentido de la excelencia y sobre todo compromiso con el bien común (Maak & Pless, 2006).

En relación a la integridad, es necesario desarrollar en los ciudadanos hábitos morales tales como la prudencia, la justicia, la fortaleza y el autocontrol (Spaemann, 1998).

Desarrollo de valores y actitudes cívicas en la Educación Superior

La “educación en valores”, va en función de principios éticos universales, como una dimensión educativa donde se plantean cuestiones de reflexión que conducen a ponerse “en el lugar del otro”. Los valores morales desempeñan un rol importante en la motivación para la acción cívica. Por esta razón, es esencial identificar cuáles son las preocupaciones e intereses de los jóvenes, y entender qué factores son los que motivan a comprometerse. Las motivaciones pueden provenir de una variedad de intereses, tales como el bien común, la solidaridad grupal, la oposición a las prácticas opresivas o de poder (Flanagan, 2013).

Westheimer y Kahne (2004) afirman que existen tres concepciones distintas de un "buen ciudadano" que relaciona tanto a los conceptos de los jóvenes como a las agendas de los programas de educación cívica: el ciudadano responsable, el ciudadano participativo y el ciudadano orientado a la justicia. La ciudadanía responsable implica: ser amable con otras personas, ayudar a otros en necesidad, decir la verdad, seguir las reglas, mantener la armonía y mantener a la comunidad limpia y segura. En la ciudadanía participativa, prevalece el compromiso con asuntos nacionales, estatales o locales y participación en el mejoramiento y

fortalecimiento de la propia comunidad. La ciudadanía orientada a la justicia piensa críticamente sobre los problemas en la sociedad, las posibilidades de transformación social, y apoya a la protesta social que rechaza las desigualdades. Tanto los individuos como los programas educativos pueden apoyar, comprometerse con, o promover más de uno y, a menudo, se cruzan.

Así mismo, educar ciudadanos críticos y participativos en el ámbito universitario, implica que los estudiantes posean actitudes cívicas tales como: el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la comprensión, interés por los problemas sociales y políticos, confianza y eficacia política y lealtad (Ugarte & Naval, 2008).

Como se afirmó anteriormente, en todas las concepciones de buenos ciudadanos, se mencionan características de conductas prosociales y de empatía. Por esta razón, a continuación se analizarán a profundidad estos conceptos.

Desarrollo de empatía y conducta prosocial en la Educación Superior

Empatía se define como la reacción emocional a "experimentar perspectivas y sentimientos idénticos o similares a los de otra persona" (Decety & Lamm, 2006, p 1147), es decir, es la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, reconociendo a la otra persona como alguien similar. Wilhelm y Bekkers (2010), aseveran que los individuos que reportan mayor empatía muestran satisfacción con la vida, inteligencia y buena autoestima. En consecuencia, dentro de una comunidad esta habilidad posibilita a los individuos lograr buenas relaciones sociales, ser proactivos y trabajar en beneficio de los demás.

La capacidad de empatía se la puede medir tanto en lo cognitivo como en lo emocional, a través de diferentes factores como: la toma de perspectiva, la preocupación

empática, la fantasía y el malestar personal. La toma de perspectiva indica intentos espontáneos de un individuo por adoptar la perspectiva de otra persona frente a contextos reales de la vida diaria, es decir, la habilidad para entender y adoptar el punto de vista cognitivo del otro; el factor emocional como la preocupación empática es la tendencia a preocuparse por el otro, la fantasía que es la habilidad de imaginar situaciones no reales y, finalmente, el malestar personal que mide las reacciones emocionales de las personas frente a experiencias negativas de los otros y a sentirse intranquilo o incómodo en espacios interpersonales (Mestre, Frías & Samper 2004). Para medir los factores antes mencionados existen algunos instrumentos como el Interpersonal Reactivity Index (IRI) que es uno de los más usados.

Los comportamientos prosociales buscan satisfacer la necesidad de apoyo físico y emocional de otros sujetos. Son conductas voluntarias que los individuos adoptan para cuidar, confortar y ayudar a otros. Así mismo, tiene relación directa con la psicología, porque se orienta hacia la búsqueda de relaciones cooperativas, empáticas, y responsables en beneficio de otros individuos (Inglés, Martínez-González, Valle, García-Fernández y Ruiz-Esteban, 2011).

Por otro lado, la sociedad necesita que se promuevan conductas sociales que ayuden a la convivencia positiva, a la tolerancia y a la participación activa de los ciudadanos y ciudadanas. Por esta razón, en la educación superior es necesario desarrollar destrezas prosociales, porque las mismas están asociadas a acciones de apoyo emocional, ayuda, cooperación así como el voluntariado (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006).

Desarrollo de Destrezas Cognitivas

Diversas investigaciones demuestran que los estudiantes que poseen buenas competencias prosociales, tienen mayor éxito tanto en lo académico como en lo profesional (Pena & Reppeto, 2008). Así mismo, la conducta antisocial y negativa en los estudiantes, muestra un bajo rendimiento académico. Por esta razón, es esencial trabajar actividades que promuevan empatía y altruismo en la universidad.

El valor de la cognición en las conductas prosociales, implican que: 1) la persona demuestre un cierto grado de conocimiento de las necesidades de otros, es decir, situarse en la posición del otro, 2) el uso del razonamiento moral para tomar la correcta decisión y 3) la posibilidad de responder, luego de una observación, a las emociones de los demás (Moñivas, 1996).

Desarrollo de Destrezas Socio-Emocionales

Es importante, analizar los factores que aportan al desarrollo de la personalidad socialmente adaptada, que evitan desajustes emocionales y desadaptadas (Llorca Mestre, Mesurado y Samper García, 2014). Los comportamientos prosociales permiten analizar los procesos psicológicos en las relaciones interpersonales desde un aspecto positivo. La investigación y la evaluación de la conducta prosocial ayuda: por un lado, evitar conductas antisociales, como la provocación, la delincuencia, la violencia y la indolencia de los problemas de los otros; y por otro lado, fomentar conductas de apoyo, colaboración, servicio y tolerancia.

Así mismo, la adolescencia y la adultez temprana son etapas donde la regulación emocional es un factor importante como mecanismo que ayuda a inhibir la agresión. El trabajo en autorregulación, competencia social y razonamiento moral, es necesario en estas

edades. Además, otro factor positivo del desarrollo de la conducta prosocial es facilitar la interacción y la adaptación social, que ayuda a evitar la depresión (Mestre, Mesurado & García, 2014).

Finalmente, dado que, los estudiantes universitarios están en una etapa de transición, entre la adolescencia y la edad adulta. Es fundamental conocer cómo las competencias cívicas y habilidades prosociales tienen relación directa con los periodos de desarrollo del cerebro. Puesto que se conoce que durante la adolescencia, existen cambios físicos, sociales, cognitivos y emocionales significativos (Dahl & Gunner, 2009).

Desarrollo del cerebro durante la adolescencia y la adultez temprana y las habilidades prosociales.

La nueva información que la neurociencia está aportando, puede ayudar a entender la relación entre el cuerpo y la mente, entre la emoción y la cognición y entre el cerebro y la conciencia (Steffens, 2015). La adolescencia representa un periodo crítico en la maduración cerebral, existen fuertes cambios socio-cognitivos y socio-afectivos, que requieren de la adquisición de nuevas habilidades para el correcto desarrollo de las aptitudes sociales (Dahl, 2004).

De igual modo, Rieffe, Ketelaar & Wiefferink (2010) aseveran que estudiantes que poseen habilidades empáticas, tienen mayor capacidad de regular sus emociones y actuar de manera más prosocial hacia los demás. Es importante señalar, que el comportamiento prosocial se torna estable en los primeros años de la adolescencia (Caprara, Steca, Zelli, & Capanna, 2005) y trabaja como mecanismo de protección de la desadaptación, pues el desarrollo de conductas prosociales poseen una relación inversa al comportamiento antisocial.

Gupta, Tranel y Duff (2012) afirman que de acuerdo a estudios de neuroimagen, la corteza pre-frontal es el área crucial en el proceso de información social y se encuentra involucrada con tareas de mentalización. Las personas que han sufrido una lesión en esta área del cerebro, no son capaces de leer señales no verbales de estados mentales de otros. Hay que mencionar además, que durante la adolescencia, esta red de áreas de mentalización se vuelve más activa cuando razona sobre emociones sociales complejas (Burnett & Blakemore, 2009). Por esta razón, es durante esta etapa donde se pueden desarrollar las destrezas que llevan al individuo a convertirse en un ciudadano activo, reflexivo e involucrado efectivamente con la comunidad.

En relación a las habilidades empáticas o la capacidad para comprender lo que siente la otra persona, esta es posible gracias a las neuronas espejo. Estas neuronas que se ubican próximas al área de Broca, de la corteza premotora o del lóbulo parietal inferior, se activan cuando un individuo percibe a otro sujeto, de forma parecida a si actuase él, provocando que se codifiquen estas acciones o expresiones faciales a nivel neurobiológico (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006).

Moya Albiol (2011) asevera que la habilidad del cerebro empático depende la educación recibida, experiencias vividas y del aprendizaje, así mismo, de varios factores biológicos como la disposición y conformación de las estructuras cerebrales, la carga genética, la acción de diversos neurotransmisores y la estimulación hormonal. Por esta razón, las mujeres se manifiestan más empáticas que los hombres debido, en parte, a la exposición prenatal de menor testosterona que los hombres, lo que las hace más intuitivas (Bosch-Domènech, Brañas-Garza & Espín, 2014).

Dentro de este marco, estudios sobre diferencias de género en relación a habilidades interpersonales y resolución de conflictos durante la adolescencia, revelaron que las mujeres usan más estrategias cooperativas de resolución y muestran altos puntajes en habilidades de comunicación y percepción (Alexander, 2001).

Sin embargo, un estudio de Tobari (2003) asevera que encontró puntuaciones significativamente superiores de empatía en las mujeres durante la niñez; pero las diferencias entre hombres y mujeres disminuyeron en la adolescencia. Por lo que es necesario continuar con nuevas investigaciones al respecto.

Por otro lado, considerando que existe una relación de la empatía con la conducta prosocial y que esta última tiene la función de reprimir la agresividad y las conductas negativas, es necesario trabajar este factor en el contexto del marco educacional, con el objetivo de ayudar a la convivencia social y positiva del individuo.

Así mismo, la emoción desempeña un papel muy importante en referencia a la preocupación por los demás; por esta razón, una persona que es capaz de regular su respuesta emocional vicaria podrá identificarse con las necesidades de los demás y tener comportamientos prosociales (Pacheco, Rueda & Vega, 2013).

Immordino-Yang y Singh (2013) afirman que, apreciar y reaccionar ante el estado mental de otra persona, requiere una comprensión empática de las circunstancias y cualidades, no siempre evidentes en el comportamiento o situación física de otro sujeto. Por esta razón, las emociones sobre las situaciones mentales, requieren una reflexión sobre las propias experiencias similares y, por lo tanto, implicaría una mayor complejidad del procesamiento auto-relacionado y empático.

Relación entre las competencias cívicas, actitudes de ayuda y el desarrollo prosocial en la Educación Superior

Castillo (2014) afirma que la educación cívica debe trabajar en relación con una serie de asignaturas, pues las competencias cívicas se encuentran fuertemente relacionadas con temas de las ciencias sociales en general. Sin embargo, no es positivo aplicarlas en los currículos transversales porque se atenta contra su visibilidad, y por eso es necesario tener dentro del currículo como asignatura a la educación cívica. Además, es necesario razonar qué se entiende por educación cívica, y qué tipo de personas se pretende formar sobre la base de esta disciplina.

Habitualmente, el término “cívica” estaba vinculado al estudio de las instituciones del Estado, respeto a la nación y algunas nociones relacionadas con democracia. Sin embargo, el objetivo debe ser desarrollar en los estudiantes las capacidades para integrarse con éxito a la vida ciudadana (Castillo, 2014). Por lo tanto, apuntar a la formación de un buen ciudadano, en relación a las perspectivas actuales, incluye una dimensión cívica y una dimensión civil, que tiene que ver con la integración más a nivel horizontal, incorporando el conocimiento y participación en organizaciones comunitarias, así como también el voluntariado y la conducta prosocial.

Ching Man Lam (2012) asevera que muchas escuelas de Hong Kong ya están trabajando en programas no basados en el currículo, como un proyecto de mentores, grupos de servicios sociales o programas conjuntos de servicio escolar. La cultura escolar que estimula la participación activa de los estudiantes y promueve valores orientados a otros, buscan trascender, en los estudiantes, el propio interés en beneficio de los demás lo que será decisivo para promover la participación prosocial y la responsabilidad cívica.

En el caso del desarrollo de la conducta prosocial, esta se debe trabajar con el objetivo de lograr el buen funcionamiento del individuo en la sociedad y se considera imprescindible en la actividad social y el desarrollo psicológico de las personas. La complejidad de nuestra sociedad requiere de altos niveles de cooperación y de buena voluntad recíproca (Pacheco, Rueda & Vega, 2013). Así mismo, actualmente psicólogos sociales examinan con atención la influencia de tendencias de ayuda y la empatía en el comportamiento prosocial (Baston, 1991).

Acerca de la empatía, es el recurso esencial para la autorregulación emocional y cognitiva, el desprendimiento y la promoción de conductas positivas en las relaciones interpersonales (Mestre Escrivá, Samper García, & Frías Navarro, 2002). Por lo tanto, la empatía está relacionada directamente con la disposición de que las personas tengan comportamientos prosociales.

Por otra parte, aunque estos términos están directamente interrelacionados, pueden distinguirse entre sí con fines analíticos. Bierhoff (2002) afirma que "comportamiento de ayuda" es el término más amplio, que encierra todas las formas de apoyo interpersonal, mientras que el significado del comportamiento prosocial intenta mejorar la situación del receptor de la ayuda, es decir, se refiere a acciones voluntarias destinadas a beneficiar a otro individuo o grupo de individuos.

También es necesario aclarar que contrariamente a lo antes expresado, la empatía no siempre se relaciona con la realidad sino que es la capacidad de imaginar situaciones no reales, como por ejemplo el llorar al ver una película.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

Este capítulo incluye una descripción del método de investigación que se escogió en este estudio. Se utilizó el método de investigación cuantitativo de correlación que permitió responder la pregunta: ¿En qué medida existe una relación entre las habilidades cívicas y el desarrollo prosocial en estudiantes de educación superior en Ecuador?

Se utilizó la estrategia de cuestionarios estandarizados, para conocer qué relación existe entre las competencias cívicas y actitudes de ayuda y desarrollo prosocial en estudiantes de educación superior en Ecuador. Se utilizaron tres cuestionarios que se aplicaron en diferentes aulas de tres universidades particulares de la ciudad Quito.

Específicamente se exploraron las relaciones entre: Acción Cívica, Habilidades Interpersonales y Resolución de Problemas, Conciencia Política, Habilidades de Liderazgo, Actitudes de Justicia Social, Actitudes de Diversidad y actitudes asociadas a la ayuda. Se quiso explorar la relación de las variables anteriores con medidas de empatía multidimensionales (toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y angustia personal).

Justificación de la metodología seleccionada

Los diseños correlacionales son procedimientos en la investigación cuantitativa, donde los investigadores miden el grado de asociación (o relación) entre dos o más variables. El investigador utiliza el procedimiento estadístico de análisis-correlación y para lograr esto, se estudia a un solo grupo de individuos (Creswell 2012). A través de los cuestionarios, se observó si los estudiantes que mayores competencias cívicas mostraron, eran o no, los que

presentaron más conductas prosociales. Es decir, las mediciones correlacionales provinieron de los mismos sujetos.

El diseño de correlación cuantitativa fue el método más práctico para el estudio. Esta investigación no fue experimental, porque los datos se obtuvieron y recopilaron en un momento determinado.

Así mismo, ofreció un enfoque no invasivo a la investigación y resultó útil en la identificación de relaciones significativas entre las variables del estudio (Finlay, 1999, Creswell, 2009). Kerlinger (1996) afirma que en la investigación no experimental, las variables consiguen mayor validez externa, ya que existe la posibilidad de generalizar los resultados a otros sujetos y contextos cotidianos.

Las encuestas fueron de tipo auto-reporte, que representa una de las herramientas de investigación más importantes en la psicología social y de la personalidad. Sirve para medir actitudes, creencias y características de la personalidad de la gente. Conviene subrayar, que el uso de este instrumento parece bastante sencillo, simplemente preguntar a las personas sobre sus pensamientos, sentimientos y comportamientos. Sin embargo, los investigadores son muy conscientes de que muchas veces los participantes pueden tratar de dar las respuestas "correctas" que piensan son las que los investigadores buscan (o intencionalmente hacer lo contrario), o tratar de encontrar de la forma socialmente más aceptable, es decir, dar respuestas falsas (Gawronski & De Houwer, 2014).

Con el objetivo de superar estas limitaciones, los psicólogos han creado instrumentos de medición alternativos que reducen la capacidad de los participantes para controlar sus respuestas. En la psicología social y de la personalidad, estos instrumentos de medición se

denominan usualmente medidas implícitas, en cambio, las medidas tradicionales de auto-reporte se denominan medidas explícitas (Gawronski & De Houwer, 2014).

Herramientas de investigación utilizadas

Las herramientas de diseño utilizadas fueron tres encuestas con preguntas cerradas, las mismas que se aplicaron a los estudiantes universitarios para identificar la relación de las variables: Civic Attitudes and Skills (CASQ), The Helping Attitude Scale (HAS) e Interpersonal Reactivity Index (IRI). Los instrumentos de medición deben ser válidos y confiables con el objetivo de garantizar los resultados (Creswell, 2009).

Un instrumento utilizado en este estudio fue la versión traducida del CASQ realizada por dos investigadores que son bilingües (inglés-español) y ecuatorianos (Díaz, Ramia & Garlok, 2017). Este cuestionario fue elaborado por Moely, Mercer, Ilustre, Miron y McFarland en el 2002 y se basó en medidas de resultado de aprendizaje-servicio (Astin & Sax, 1998, Eyler et al., 1997; Markus, Howard & King, 1993). Este cuestionario tiene seis sub-escalas: acción cívica, habilidades interpersonales y de resolución de problemas, conciencia política, habilidades de liderazgo, actitudes de justicia social y actitudes de diversidad. Incluye 44 preguntas de la escala de Likert (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo).

Otro instrumento utilizado fue el Cuestionario de auto-reporte HAS, elaborado por Nickell en 1998, una herramienta que evalúa las actitudes asociadas con ayuda. Para su utilización y traducción se pidió la autorización respectiva. Se llevó a cabo una traducción inversa con este cuestionario. Dos profesores bilingües realizaron traducciones independientes de los ítems de la encuesta HAS del inglés al español. Los desacuerdos entre ambos traductores fueron discutidos hasta llegar a consenso. Un tercer profesor bilingüe

realizó la retro-traducción al español. El grupo de tres traductores revisó y juzgó las versiones como equivalentes. Características como el orden y número de ítems, el número de categorías empleadas (escala Likert de 5 puntos) y la dirección en la que se presentaban los ítems se mantuvieron constantes en la versión traducida.

Así mismo, se utilizó la versión traducida al español del Cuestionario IRI, elaborado por Davis en 1980, un instrumento que evalúa la empatía disposicional en adultos y está formada por cuatro dimensiones independientes de 7 ítems cada una: a) Fantasía que denota la tendencia de los sujetos a identificarse con personajes ficticios como personajes de libros y películas, b) Toma de perspectiva que contiene ítems que manifiestan la tendencia o habilidad de los sujetos para adoptar la perspectiva o punto de vista de otras personas, c) Preocupación empática cuyos ítems evaluaban la predisposición de los sujetos a experimentar sentimientos de compasión y preocupación hacia otros y d) Angustia personal que contiene ítems que indican que los sujetos experimentan sentimientos de incomodidad y ansiedad cuando son testigos de experiencias negativas de otros. Antes de aplicarlo se pidió autorización al creador del cuestionario y a la persona que hizo la traducción en España. La modalidad de respuesta se especificó con una escala Likert de cinco opciones que reflejan la frecuencia con que se realiza la acción (5 =Me describe muy bien, 4 =Muchas veces, 3= A veces, 2 =Poco, 1 =No me describe). Finalmente, esta escala es relativamente corta y, por lo tanto, fácil de administrar.

Procedimientos

Sitios de investigación

El estudio se realizó en tres universidades particulares de Quito. La selección de las universidades consideró que el estatus socioeconómico y pertenencia cultural de los

estudiantes sea el mismo en cada institución y se envió una solicitud de aprobación para la aplicación de las encuestas a sus autoridades. La primera es una universidad de Artes Liberales, privada y sin fines de lucro. Se ubica entre las mejores universidades de Ecuador, clasificada en la más alta categoría (Categoría A) por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior CONEA. La segunda es una de las más prestigiosas de la ciudad, es la universidad privada más antigua de la República del Ecuador y como es católica, se inspira en los principios cristianos. La tercera es la más nueva, es privada y definida como constructivista.

El criterio de inclusión fue que sean estudiantes universitarios que pertenezcan a grupos de edad comprendidos entre 18 y 25 años. Se aplicó las encuestas a trescientos veinte educandos de diferentes carreras. El trabajo de investigación se realizó con muestreo por conveniencia. Participaron en la encuesta 320 estudiantes; sin embargo, al tabular se identificó que 14 encuestados tenían más de 25 años, por lo que estos cuestionarios fueron retirados. La primera muestra estuvo compuesta por 162 estudiantes que estudiaban en la primera universidad (72 varones y 90 mujeres) con una media de edad de 20,81 años ($S D = 1.42$). La segunda muestra estuvo compuesta por 80 estudiantes que estudiaban en la tercera universidad (29 varones y 51 mujeres) con una media de edad de 20,66 años ($S D = 2.1$). La tercera muestra estuvo compuesta por 64 estudiantes de la segunda universidad (18 varones y 46 mujeres) con una media de edad de 22,08 años ($S D = 2.1$). Lo que sumó un total de 302 muestras, el 38,89% fueron hombres y el 61,11% mujeres. La edad promedio total fue de 21.33 ($SD=1.88$).

Recolección de datos

La población estudiada, incluyó alumnos de varias carreras en aulas asignadas por las autoridades de los centros. Se les explicó a los estudiantes en qué consistía el estudio y luego se les entregó el consentimiento informado y los cuestionarios. El tiempo aproximado que tomó a los participantes completar la escala fue un promedio de 35 minutos. Todos los encuestados participaron voluntariamente en el estudio bajo condiciones de estricto anonimato.

Consideraciones Éticas

La investigación fue aprobada por el comité de bioética de la USFQ. Se comunicó a los encuestados que antes de llenar la encuesta, debían leer y luego firmar el consentimiento informado.

Se les avisó sobre la confidencialidad de los datos y que cada muestra se identificaría con un código que remplazaría su nombre. También se les indicó que si deciden no participar no habría problema y que podían retirarse del estudio cuando lo deseen. Así mismo, que no recibirían ningún pago por participar en este estudio.

Finalmente se aplicaron las encuestas, se realizó la tabulación y en el siguiente capítulo se presenta el análisis de datos.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE DATOS

Detalles del Análisis

Para el análisis de datos se utilizaron los resultados de los cuestionarios CASQ, HAS e IRI. Como ya se mencionó en la sección de metodología, para este estudio se manejó un diseño cuantitativo correlacional. Por consiguiente, una vez que se tabularon los resultados de las tres encuestas, se procedió a calcular los datos estadísticos que ayudaron a la interpretación de los resultados usando el software SPSS. A continuación, se presenta de forma detallada los resultados obtenidos.

Análisis estadísticos realizados con los datos.

Se realizaron análisis factoriales de cada instrumento, análisis de consistencia interna, correlaciones entre los factores del IRI, CASQ y HAS y exploraciones de las diferencias por género, edad y universidad.

Resultados

Análisis factoriales

Se utilizó un análisis exploratorio de componentes principales y rotación oblicua para estimar el número de componentes y el porcentaje de varianza explicado por cada uno de ellos. El índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) tiene el mismo objetivo que el test de Bartlett, compara los valores de las correlaciones entre las variables y sus correlaciones parciales (Montoya, 2007). Al realizar el análisis factorial (tabla 1) el CASQ presenta evidencia de confiabilidad y validez.

Tabla 1.*Prueba de KMO y Barlett*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,879
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	6946,048
	Gl	946
	Sig.	,000

Elousa & Bully (2012) aseveran que para el análisis de factores se utilizan varias técnicas con el objetivo de resumir el contenido en un conjunto de variables observadas a través de un número reducido de variables hipotéticas conocidas como factores. De acuerdo a la Matriz de Componente Rotado, los resultados muestran que casi todas las preguntas de los factores están relacionadas.

La tabla 2 muestra la solución de 6 factores de la rotación varimax de ejes principales para la escala de Habilidades Cívicas en los sujetos evaluados, cuyos 44 ítems explicaron el 54,4% de la varianza total. Los criterios para definir la solución factorial fueron:

a) Seleccionar los factores cuyos valores propios (autovalor) sea mayor que 1 y que explicaran, al menos, el 4% o más de la varianza total; b) seleccionar los ítems que saturaran en los factores seleccionados con carga factorial igual o mayor que .40, que de acuerdo con la clasificación de Comrey y Lee (1992) pueden ser considerados aptos cargar en un componente.

1. En Acción cívica se evalúan las intenciones de involucrarse en el futuro en algún servicio o acción de la comunidad. La escala es similar a la escala de responsabilidad cívica de Astin y Sax (1998), aunque se centra más específicamente en la participación en programas comunitarios y en ayudar a otros. Sus cargas estuvieron entre 0.40 a 0.83, explicando el 24,6% de la varianza.

2. En Habilidades interpersonales y de resolución de problemas los encuestados evalúan su capacidad para escuchar, trabajar en cooperación, comunicarse, hacer amigos, asumir el papel del otro, pensar de manera lógica y analítica y resolver problemas. Sus cargas estuvieron entre 0.50 a 0.73, explicando el 7,01% de la varianza.

3. En Conciencia política los encuestados se evalúan a sí mismos sobre temas relacionados con la conciencia de los eventos actuales locales y nacionales y cuestiones políticas. Sus cargas estuvieron entre 0.48 a 0.82, explicando el 6,89% de la varianza.

4. Habilidades de liderazgo los encuestados evalúan su capacidad de liderar y efectividad como líderes. Sus cargas estuvieron entre 0.44 a 0.71, explicando el 6,52% de la varianza.

5. En Justicia social los encuestados informan estar de acuerdo con los ítems que expresan actitudes sobre las causas de la pobreza y la desgracia y cómo pueden resolverse los problemas sociales. Sus cargas estuvieron entre 0.45 a 0.50, explicando el 5,01% de la varianza. Sin embargo, en este factor se situaron las preguntas 40 a 42 que corresponden a Actitudes de diversidad, se volvió a revisar las encuestas y se verificó que los resultados estaban correctos.

6. En Actitudes de diversidad (AD), los encuestados describen sus actitudes hacia la diversidad y su interés en relacionarse con personas culturalmente diferentes. Sus cargas estuvieron entre 0.39 a 0.76, explicando el 4,41% de la varianza. En este valor se situaron las preguntas 36 a 39 que corresponden al factor de Actitudes de Justicia Social, se volvió a revisar las encuestas y se verificó que los resultados estaban correctos.

Por lo tanto, las escalas de Justicia Social y Actitudes de diversidad muestran algunas interrelaciones a pesar de haber sido identificadas como separadas, lo que se confirma en un

estudio anterior hecha a una población norteamericana (Moely, McFarland, Miron, Mercer & Ilustre, 2002). Sin embargo, el análisis factorial de forma global mostró que este instrumento mide de forma esperada los valores en esta muestra.

Tabla 2
Análisis Factorial instrumento CASQ
Matriz de factor rotado^a

Pregunta No.	Factor					
	Habilidades interpersonales y	Acción cívica	Conciencia Política	Actitudes de diversidad	Actitudes de justicia social	Habilidades de Liderazgo
1. Planeo hacer algo de trabajo de voluntariado	0,28 0,19	0,67 0,81	0,09 0,16	0,07 0,01	0,07 0,05	0,01 -0,01
2. Planeo involucrarme en mi comunidad						
3. Planeo participar en un programa de acción comunitaria	0,17	0,84	0,08	0,09	-0,03	0,06
4. Planeo convertirme en un miembro activo de mi comunidad	0,12	0,74	0,20	-0,02	0,08	0,05
5. En el futuro, planeo participar en una organización de servicio comunitario	0,21	0,67	0,12	0,03	0,15	-0,06
6. Planeo ayudar a personas que estén en dificultades	0,41	0,61	0,11	0,16	0,09	0,08
7. Estoy comprometido a hacer una diferencia positiva	0,49	0,47	0,16	0,28	0,12	0,08
8. Planeo involucrarme en programas que ayuden a limpiar el medio ambiente	0,30	0,40	0,08	0,09	0,00	0,01
9. Puedo escuchar las opiniones de otras personas	0,64	0,30	-0,05	0,09	0,12	-0,11
10. Puedo trabajar cooperativamente con un grupo de personas	0,71	0,25	0,02	0,08	0,04	0,01
11. Puedo pensar lógicamente en resolver problemas	0,72	0,15	0,09	0,19	0,04	0,13
12. Puedo comunicarme bien con otros	0,72	0,13	0,10	0,06	0,06	0,15
13. Puedo resolver conflictos con otros exitosamente	0,70	0,20	0,07	0,09	-0,06	0,09
14. Se me hace fácil llevarme bien con la gente	0,58	0,13	0,09	0,05	0,04	0,12
15. Busco maneras efectivas de resolver problemas	0,72	0,14	0,16	0,13	0,01	0,07
16. Cuando trato de entender la posición de otros, trato de ponerme en su lugar	0,67	0,12	0,04	0,16	0,02	-0,04
17. Encuentro que es fácil para mí hacer amistad con otros	0,50	0,15	0,11	-0,02	0,03	0,11
18. Puedo pensar analíticamente cuando resuelvo problemas	0,60	0,00	0,15	-0,02	0,03	0,07
19. Trato de ponerme en el puesto de otros cuando trato de evaluar su situación actual	0,64	0,06	0,17	0,17	0,06	-0,07
20. Tiendo a resolver problemas dialogando	0,61	0,14	0,08	0,10	0,04	-0,05
21. Estoy al tanto de eventos actuales	0,15	0,12	0,68	0,15	0,01	0,09
22. Entiendo las circunstancias que atraviesa esta nación	0,22	-0,03	0,82	0,24	0,12	-0,01
23. Tengo conocimiento de los problemas que enfrenta el mundo	0,25	0,11	0,72	0,28	0,07	0,02
24. Estoy al tanto de los eventos que ocurren en mi comunidad local	0,07	0,30	0,59	-0,08	0,03	0,08
25. Planeo estar involucrado en el proceso político de mi país	0,03	0,18	0,48	-0,05	0,02	0,04
26. Comprendo los asuntos que enfrenta mi ciudad	0,12	0,07	0,68	0,07	0,08	0,00
27. Soy mejor seguidor que líder	-0,06	-0,05	-0,15	0,16	0,29	0,49
28. Soy un buen líder	0,27	0,12	0,28	0,08	-0,09	0,75
29. Tengo la habilidad de liderar un grupo de gente	0,36	0,13	0,31	0,05	-0,01	0,76
30. Prefiero que alguien más tome el liderazgo para formular una solución	-0,11	-0,11	-0,09	0,13	0,34	0,38
31. Siento que puedo hacer una diferencia en el mundo	0,32	0,19	0,34	0,30	0,12	0,29
32. No comprendo por qué algunas personas son pobres cuando hay infinitas oportunidades	0,02	-0,02	-0,04	-0,03	0,50	0,00
33. Las personas son pobres porque escogen ser pobres	0,04	0,13	0,11	-0,01	0,48	-0,03
34. Los individuos son responsables de sus propias desgracias	-0,02	0,13	0,06	-0,19	0,45	-0,08
35. No necesitamos mirar más allá del individuo cuando evaluamos sus problemas	0,06	0,10	0,01	0,10	0,47	0,07
36. Para resolver los problemas necesitamos cambiar las políticas públicas	0,00	0,00	0,18	0,45	-0,23	-0,02
37. Necesitamos instituir reformas dentro del sistema actual para cambiar nuestras comunidades	0,07	0,01	0,15	0,57	-0,23	0,06
38. Necesitamos cambiar la actitud de la gente para resolver los problemas sociales	0,24	-0,03	0,05	0,71	0,04	0,10
39. Es importante que haya una igualdad de oportunidades disponible para todas las personas	0,12	0,11	0,01	0,61	-0,04	0,01
40. Es difícil que un grupo funcione efectivamente cuando las personas involucradas vienen con diversos bagajes	0,02	-0,04	0,08	-0,10	0,37	0,09
41. Prefiero la compañía de personas que son muy similares a mí en origen y en expresiones	0,09	0,05	0,05	-0,04	0,54	-0,04
42. Encuentro difícil relacionarme con personas de otra raza o cultura	0,10	0,00	0,02	0,13	0,64	0,18
43. Disfruto conocer a personas que tienen una procedencia muy distinta de la mía	0,23	0,17	0,07	0,44	0,23	0,16
44. La diversidad cultural dentro de un grupo lo hace más interesante y efectivo	0,27	0,17	0,06	0,47	0,21	0,15

Nota: los valores en negrita indican las variables usadas para interpretar factores

En cuanto a la encuesta de IRI, para los resultados de la muestra de 306 estudiantes hombres/mujeres, se utilizó también un análisis exploratorio de componentes principales y rotación oblicua para estimar el número de componentes y el porcentaje de varianza explicado por cada uno de ellos. Al realizar el análisis factorial (tabla 3), el IRI presenta evidencia de confiabilidad y validez.

Tabla 3

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,828
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2928,501
	Gl	378
	Sig.	,000

Así mismo, la matriz de factor rotadoa (tabla 4) muestra la solución de 4 factores de rotación varimax para facilitar la interpretación de los valores obtenidos de ejes principales para la escala de actitudes hacia la empatía en los sujetos participantes evaluados, cuyos 28 ítems explicaron el 47,4% de la varianza total y en general todos los factores cuentan con un alto nivel de homogeneidad entre los elementos que los componen.

La escala Toma de Perspectiva (TP) mide la tendencia a tomar el punto de vista psicológico de los demás, una empatía cognitiva (de pensamiento). En este factor se observa que la pregunta 3 esta baja y la pregunta 9 que corresponde a Preocupación Empática (PE) aparece en este factor. Sus cargas estuvieron entre 0.41 a 0.67, explicando el 19,08% de la varianza.

La escala de Preocupación Empática (PE) se relacionan con los sentimientos de empatía hacia los demás, una empatía emocional. En este factor se observa que la pregunta 9

está como un ítem de Toma de Perspectiva (TP). Sus cargas estuvieron entre 0.52 a 0.74, explicando el 15,03% de la varianza.

La Escala de Fantasía (FS) mide la tendencia a identificarse con personajes de ficción y transponerse imaginativamente a los sentimientos y acciones de personajes ficticios en libros, películas y obras de teatro. En este factor se observa que las preguntas 1 y 7 están bajas y la 12 esta como un ítem de Preocupación Empática (PE). Sus cargas estuvieron entre 0.54 a 0.80, explicando el 7,69% de la varianza.

La escala de Angustia Personal (AP) mide el tipo de sentimientos (ansiedad, etc.) que se interponen en el camino de ayudar a los demás. En este factor se observa que las preguntas 20 y 22 están en Toma de Perspectiva (TP). Sus cargas estuvieron entre 0.40 a 0.85, explicando el 5,60% de la varianza.

El análisis factorial de forma global mostró que este instrumento mide de forma esperada los valores en esta muestra. Este patrón de correlación ha demostrado ser consistente en estudios anteriores (Cliffordson, 2001, Pulos et al., 2004) y por lo tanto, proporciona evidencia adicional para la validez de constructo de los puntajes de escala.

A continuación se muestran los resultados para cada ítem:

Tabla 4*Análisis Factorial instrumento del Interpersonal Reactivity Index (IRI)***Matriz de factor rotado^a**

Pregunta No.	Factor			
	Toma de Perspectiva	Preocupación Empática	Fantasia	Angustia Personal
8. En un desacuerdo con otros, trato de ver las cosas desde el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión.	0,69	0,02	0,06	-0,10
21. Creo que todas las cuestiones se pueden ver desde dos perspectivas e intento considerar ambas.	0,67	0,04	0,12	0,02
11. A veces intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo ven las cosas desde su perspectiva.	0,67	0,08	0,14	-0,01
9. Cuando veo que se aprovechan de alguien, siento necesidad de protegerle.	0,52	0,06	0,05	-0,17
28. Antes de criticar a alguien, intento imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar.	0,51	-0,03	0,07	0,14
25. Cuando estoy molesto con alguien, generalmente trato de “ponerme en su pellejo” durante un tiempo.	0,48	-0,12	0,19	0,21
20. A menudo me conmueven las cosas que veo que pasan.	0,47	0,16	0,34	0,25
2. A menudo tengo sentimientos de compasión y preocupación hacia gente menos afortunada que yo.	0,44	0,20	0,24	0,07
22. Me describiría como una persona bastante sensible.	0,41	0,23	0,40	0,32
19. Generalmente soy bastante efectivo/a afrontando emergencias.	-0,24	0,21	-0,12	0,13
14. Las desgracias de otros no suelen angustiarme mucho.	0,15	0,74	-0,08	-0,13
13. Cuando veo que alguien se hace daño, tiendo a permanecer tranquilo.	0,01	0,65	-0,12	-0,07
4. A veces no me dan mucha lástima otras personas cuando tienen problemas.	0,15	0,64	-0,10	-0,11
18. Cuando veo que alguien está siendo tratado injustamente, no suelo sentir mucha pena por él.	0,05	0,61	-0,17	-0,18
12. Es raro que yo me “meta” mucho en un buen libro o en una película.	-0,09	0,59	0,24	-0,18
15. Si estoy seguro/a de que tengo la razón en algo, no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de otras personas.	0,04	0,52	-0,08	-0,09
7. Generalmente soy objetivo cuando veo una película o una obra de teatro y no me suelo “meter” completamente en ella.	-0,08	0,39	0,06	0,02
3. A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otros.	0,15	0,33	0,04	-0,25
23. Cuando veo una buena película, puedo ponerme muy fácilmente en el lugar del protagonista.	0,17	-0,04	0,80	0,20
26. Cuando estoy leyendo una novela o historia interesante, imagino cómo me sentiría si me estuviera pasando lo que ocurre en la historia.	0,19	0,00	0,73	0,19
16. Después de ver una obra de teatro o una película, me siento como si fuese uno de los protagonistas.	0,11	-0,19	0,71	0,13
5. Realmente me siento “metido” en los sentimientos de los personajes de una novela.	0,18	-0,10	0,54	0,18
1. Con cierta frecuencia sueño despierto y fantaseo sobre cosas que podrían pasarme.	0,21	-0,01	0,28	-0,01
24. Tiendo a perder el control en las emergencias.	-0,06	-0,09	0,14	0,85
27. Cuando veo a alguien en una emergencia que necesita ayuda, pierdo el control.	-0,01	-0,27	0,12	0,70
6. En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo.	0,05	-0,18	0,17	0,40
17. Me asusta estar en una situación emocional tensa.	0,05	-0,20	0,21	0,38
10. A veces me siento indefenso/a cuando estoy en medio de una situación muy emotiva.	0,23	-0,02	0,23	0,29

Nota: los valores en negrita indican las variables usadas para interpretar factores

Consistencia interna

Se realizaron análisis de fiabilidad para los instrumentos de CASQ, HAS e IRI. A mayor valor de Alfa, mayor fiabilidad. El mayor valor teórico de Alfa es 1, y en general 0.80 se considera aceptable, por lo que los tres instrumentos presentan rangos de altos a aceptables (Sampieri, Fernández & Baptista, 2010). El número de elementos corresponde al número de preguntas consideradas en el instrumento.

En IRI se cotejaron los coeficientes de fiabilidad resultantes de la versión original y la versión en español. La fiabilidad de cada una de las veinte y ocho preguntas de IRI fue examinada estimando su consistencia interna mediante el coeficiente alfa (α) propuesto por Cronbach (1951). Los coeficientes resultantes, aunque algo inferiores en general, fueron adecuados y similares a los presentados por el autor en la construcción del instrumento (Davis, 1980). En el trabajo original los coeficientes variaban de .70 a .78. Sin embargo, para mejorar la fiabilidad se quitaron las preguntas 10 y 17 que presentaban valores bajos.

Estos estudios preliminares dieron como resultado que los tres instrumentos de investigación son confiables y válidos. El número de elementos corresponde al número de preguntas consideradas en el instrumento.

Tabla 5

Análisis de Consistencia Interna

Estadísticas de fiabilidad CASQ		Estadísticas de escala			
Alfa de Cronbach	N de elementos	Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
0,903	44	167,28	404,214	20,105	44
Estadísticas de fiabilidad HAS		Estadísticas de escala			
Alfa de Cronbach	N de elementos	Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
0,821	20	78,11	103,286	10,163	20
Estadísticas de fiabilidad IRI		Estadísticas de escala			
Alfa de Cronbach	N de elementos	Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
0,779	26	87,43	131,984	11,488	26

Nota: "El valor mínimo aceptable para el coeficiente alfa de Cronbach es 0.7; por debajo de ese valor la consistencia interna de la escala utilizada es baja" (Celina y Campo, 2005)

Relación entre Variables: CASQ, HAS e IRI

En la tabla 6 vemos los valores de la media y la desviación estándar del puntaje de cada factor de la prueba CASQ e IRI, así como sus totales de CASQ, HAS e IRI, para N = 306 participantes.

Tabla 6
Estadísticos descriptivos

Test	Media	Desviación Standard
Factor 1 -Acción Cívica	30,57	6,439
Factor 2-Habilidades	50,16	7,942
Factor 3-Conciencia política	21,03	4,679
Factor 4-Habilidades de liderazgo	18,43	3,323
Factor 5-Actitudes de justicia social	29,03	4,655
Factor 6-Actitudes de diversidad	18,07	3,510
Total CASQ	167,28	20,105
Total HAS	78,11	10,163
Factor 1- Toma de Perspectiva	24,34	4,203
Factor 2- Fantasía	22,44	4,996
Factor 3- Preocupación Empática	26,16	4,659
Factor 4- Angustia Personal	20,19	3,850
Total IRI	93,13	11,698

Para establecer la relación entre los test, se utilizó una correlación parcial, donde se tomó como variable de control: universidad, sexo y edad, eliminando así dichos efectos. Los resultados indican que existe una correlación positiva mediana alta entre el Total CASQ y Total HAS ($r = .586$, $p < .001$). Una correlación positiva mediana baja entre el Total CASQ y Total IRI ($r = .337$, $p < .001$) y una correlación positiva mediana baja entre el Total HAS y Total IRI ($r = .474$, $p < .001$).

Correlación

Para determinar si había una correlación positiva entre las variables medidas por los instrumentos CASQ, IRI y HAS, se usó la r de Pearson que es una medida de relación lineal entre dos intervalos o relaciones variables, y puede tener un valor entre -1 y 1. Los coeficientes de correlación obtenidos de este estudio se analizaron utilizando tres categorías: la relación es positiva muy fuerte cuando r es entre 0,75 a 1, es moderadamente positiva cuando r va entre 0,50 a 0,75, es positiva débil 0,25 a 0,49 y 0,24 a 0 no existe (Sampieri, Fernandez & Baptista, 2010).

Se hizo una correlación del autoreporte HAS con cada factor del instrumento CASQ. Se encontró una relación lineal moderada positiva de ($r = .559$, $p < .001$) con el factor 1 Compromiso Cívico de CASQ, porque a pesar de que las preguntas se relacionan con acciones políticas formales, este factor se centra concretamente en la participación de programas comunitarios y de ayuda a los demás (Moely et al., 2002).

De este modo, se confirman las afirmaciones de Kassimir y Flanagan (2010) quienes aseveran que un claro sentido de responsabilidad social antecede al activismo comunitario el mismo que construye una relación profunda del individuo con sus entornos locales e interdependencia dentro de ellos.

Así mismo, se hizo una correlación entre el autoreporte HAS y cada factor del instrumento de IRI. Se encontró correlaciones lineales moderadas positivas de ($r = .416$, $p < .001$) en el factor 2 Toma de Perspectiva (TP) y ($r = .658$, $p < .001$) en el factor 3 de Preocupación Empática (PE) que coinciden con el reporte de correlaciones realizadas por Nickell, creador del autoreporte HAS en 1998 con una muestra norteamericana.

Como se puede inferir, el factor 2 de Toma de Perspectiva con el Factor 3 de Preocupación Empática son factores importantes que se relacionan directamente cuando se trata de ayudar (Barr & Higgins-D'Alessandro, 2007)

Finalmente, se hizo una correlación entre cada factor CASQ con cada factor del instrumento IRI. Se encontraron correlaciones lineales débiles positivas de ($r = .357$, $p < .001$) en el factor CASQ 1 de Acción Cívica con el factor 3 IRI de Preocupación Empática (PE) y en el factor CASQ 2 de Habilidades interpersonales ($r = .308$, $p < .001$) con el factor 2 de Toma de Perspectiva (TP).

De los resultados se confirma, que aunque estas correlaciones son débiles, también son positivas, es decir, para que existan habilidades interpersonales y de acción cívica es necesario desarrollar conductas prosociales. La formación de un buen ciudadano, en la actualidad, tiene que ver con la integración más a nivel horizontal, incorporando el conocimiento y participación en organizaciones comunitarias, así como también el voluntariado y la conducta prosocial.

Variables de género y edad

Se manejó la prueba de muestras independientes, se utilizaron dos tests: Prueba T y el test F. El camino a seguir, en general, para ver la homogeneidad de las dos poblaciones es aplicar primero el test de las varianzas y si estas no son significativamente distintas, aplicar luego el test de las medias, donde el nivel de significación no debe ser más alto que el de test de las varianzas.

En relación al género, se observa que las mujeres obtuvieron puntajes sistemáticamente más altos que los hombres en el CASQ. En general, para los factores CASQ se encuentran diferencias significativas entre Hombre y Mujer en el Factor 2 Habilidades interpersonales ($F = 7,415$, Sig. 0,007) y en el Factor 5 Actitudes de justicia social ($F = 3,094$, Sig. 0,08). Lo que se suma a la literatura antes mencionada que afirma que las mujeres presentan mayores valores de justicia social, eficacia personal, así como la comprensión de sí mismo y del mundo (Chapman y Morley, 1999; Eyler y Giles, 1999).

Tabla 7
Estadísticas de grupo-Prueba T

	SEXO	N	Media	Desviación estándar
Acción	Hombre	119	28,79	6,731
Cívica	Mujer	187	31,70	5,995
Habilidades	Hombre	119	48,58	8,858
Interpersonal	Mujer	187	51,16	7,145
Conciencia	Hombre	119	20,93	4,453
Política	Mujer	187	21,10	4,828
Liderazgo	Hombre	119	18,71	3,487
	Mujer	187	18,25	3,212
Justicia	Hombre	119	28,58	4,967
Social	Mujer	187	29,31	4,436
Actitudes de	Hombre	119	17,76	3,400
Diversidad	Mujer	187	18,27	3,573

Tabla 8
Prueba de muestras independientes-Test F

		Prueba de Levene	
		F	Sig.
Acción Cívica	Se asumen varianzas No se asumen varianzas iguales	1,084	0,299
Habilidades Interpersonales	Se asumen varianzas No se asumen	7,415	0,007
Conciencia Política	Se asumen varianzas No se asumen	0,434	0,510
Liderazgo	Se asumen varianzas No se asumen	1,836	0,176
Justicia Social	Se asumen varianzas No se asumen	3,094	0,080
Actitudes de Diversidad	Se asumen varianzas No se asumen	0,700	0,403
TOTAL CASQ	Se asumen varianzas No se asumen	0,747	0,388

En cuanto a la edad de los encuestados, la muestra se fragmentó en tres rangos: de 17 a 19 años, de 20 a 22 años y de 23 a 25 años.

CASQ (edad de 17 a 19 años vs. edad de 20 a 22 años) se encontraron diferencias significativas en el Factor 2 de Habilidades Interpersonales ($F = 7,503$; Sig. 0,007), en el Factor 5 de Justicia Social ($F = 3,351$; Sig. 0,068), y en el Total CASQ ($F = 4,231$, Sig. 0,041).

CASQ (edad de 20 a 22 años vs. edad de 23 a 25 años) se encontraron diferencias significativas, en el Factor 2 de Habilidades Interpersonales ($F = 5,487$; Sig. 0,020), y en el Factor 5 de Justicia Social ($F = 3,367$; Sig. 0,068).

De acuerdo a los resultados, las habilidades interpersonales van en aumento de acuerdo a la edad de los encuestados. El desarrollo en la adolescencia tardía de los aspectos de la identidad personal y las formas de conceptualizar el mundo, pueden reflejarse en los cambios observados en la escala de habilidades interpersonales y resolución de problemas (Moely, McFarland, Miron, Mercer & Ilustre, 2002).

Tabla 9*Estadísticas de grupo-Prueba T-CASQ*

	GRUPO DE EDADES	Estadísticas de grupo		
		N	Media	Desviación estándar
Acción Cívica	17 a 19	56	30,13	7,076
	20 a 22	185	31,12	6,021
	23 a 25	65	29,37	6,914
Habilidades Interpersonales	17 a 19	56	47,75	9,585
	20 a 22	185	51,34	6,539
	23 a 25	65	48,88	9,38
Conciencia Política	17 a 19	56	20,95	4,359
	20 a 22	185	21,38	4,849
	23 a 25	65	20,11	4,381
Liderazgo	17 a 19	56	18,38	3,311
	20 a 22	185	18,75	3,388
	23 a 25	65	17,55	3,021
Justicia Social	17 a 19	56	28,25	4,126
	20 a 22	185	29,5	4,936
	23 a 25	65	28,35	4,121
Actitudes de Diversidad	17 a 19	56	17,66	3,533
	20 a 22	185	18,3	3,471
	23 a 25	65	17,75	3,597
TOTAL CASQ	17 a 19	56	163,11	24,575
	20 a 22	185	170,39	18,402
	23 a 25	65	162,02	19,038

Tabla 10*Prueba de Levene de igualdad de varianzas*

Prueba de Levene de igualdad de varianzas				
Rango de Edad	17 a 19 vs 20 a 22		17 a 19 vs 23 a 25	
	F	Sig.	F	Sig.
Acción Cívica	1,595	0,208	0,004	0,949
Habilidades Interpersonales	7,503	0,007	0,088	0,768
Conciencia Política	0,77	0,381	0,035	0,852
Liderazgo	0,11	0,74	0,998	0,32
Justicia Social	3,351	0,068	0,011	0,915
Actitudes de Diversidad	0,049	0,826	0,023	0,879
TOTAL CASQ	4,231	0,041	1,582	0,211

Para el total de HAS (edad de 17 a 19 años vs. edad de 23 a 25 años) se encuentran diferencias significativas ($F = 2,772$; Sig. 0,099) y para el total de HAS (edad de 20 a 22 años vs. edad de 23 a 25 años) se encuentran diferencias significativas entre edades de 20 a 22 años vs edad de 23 a 25 años para el total HAS ($F = 4,009$; Sig. 0,046).

Tabla 11*Estadísticas de grupo-Prueba T-HAS*

	GRUPO DE EDADES	Estadísticas de grupo		
		N	Media	Desviación estándar
TOTAL HAS	17 a 19	56	77,64	10,703
	23 a 25	65	78,2	9,143
TOTAL HAS	20 a 22	185	78,22	10,383
	23 a 25	65	78,2	9,143

Tabla 12*Prueba de Levene de igualdad de varianzas-HAS*

Rango de Edades:		17 a 19 vs 23 a 25	20 a 22 vs 23 a 25	
	F	Sig.	F	Sig.
TOTAL HAS	0,024	0,878	4,009	0,046

Para los factores IRI (edad de 20 a 22 años vs. edad de 23 a 25 años) se encuentran diferencias significativas, para el Factor 2 Preocupación Empática (PE) ($F = 3,459$; Sig. 0,064) y para el Factor 3 Fantasía (FS) ($F = 3,107$; Sig. 0,079).

Tabla 13

Estadísticas de grupo-Prueba T-IRI

Estadísticas de grupo					
	GRUPO DE EDADES	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Toma de Perspectiva	20 a 22	185	24,08	4,116	0,303
	23 a 25	65	24	4,187	0,519
Fantasia	20 a 22	185	22,71	5,224	0,384
	23 a 25	65	21,69	4,451	0,552
Preocupación Empática	20 a 22	185	26,47	4,841	0,356
	23 a 25	65	25,54	4,15	0,515
Angustia Personal	20 a 22	185	19,74	3,742	0,275
	23 a 25	65	21,22	3,899	0,484
IRI TOTAL	20 a 22	185	93	11,837	0,87
	23 a 25	65	92,45	11,986	1,487

Tabla 14

Prueba de Levene de igualdad de varianzas-IRI

Rango de Edad	20 a 22 vs 23 a 25	
	F	Sig.
Toma de Perspectiva	0,002	0,962
Fantasia	3,459	0,064
Preocupación Empática	3,107	0,079
Angustia Personal	0,101	0,75
IRI TOTAL	0,057	0,811

Existe una continuidad importante en la participación prosocial y actitudes de ayuda desde la adolescencia hasta la edad adulta. Oesterle, Jhonson y Mortimer (2004) afirman que el efecto positivo de comportamientos prosociales y actitudes de ayuda puede ir mejorando a lo largo de las etapas de la vida de un individuo.

Diferencias entre Universidades

Inicialmente se utilizó la prueba de muestras independientes, se manejaron dos test: Prueba T y el test F. La prueba T es una prueba estadística que sirve para valorar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa y el test F, también llamado test de Levene, que se lo utiliza para comparar las varianzas (Sampieri, Fernández & Baptista, 2010). El camino a seguir, en general, para ver la homogeneidad de las dos poblaciones es aplicar primero el test de las varianzas y si estas no son significativamente distintas, aplicar luego el test de las medias, donde el nivel de significación no debe ser más alto que el de test de las varianzas.

Para los análisis se podrá observar los coeficientes de correlación parcial, las pruebas t, junto con los valores del estadístico F y la significancia (p values), todas calculadas con una confiabilidad del 95%.

De las tres universidades que contestaron las encuestas, no se encontraron diferencias significativas y esto se explica porque se seleccionaron universidades privadas que están en la ciudad de Quito y tienen el mismo estatus socioeconómico y cultural.

Tabla 15*Estadísticas de grupo-Entre universidades*

	Universidad	N	Media	Desviación estándar
TOTAL	1	162	170,88	18,711
CASQ	2	64	165,25	21,078
	3	80	161,61	20,746
TOTAL	1	162	78,94	10,073
HAS	2	64	80,03	9,973
	3	80	74,89	9,887
IRI TOTAL	1	162	93,82	12,270
	2	64	92,38	10,955
	3	80	92,33	11,122

Tabla 16*Prueba de Levene de igualdad de varianzas*

Diferencias entre universidades para los factores CASQ		
Universidad	Factor	Sig.
1 vs 2	2,077	0,151
3 vs 2	0,391	0,533
3 vs 2	0,127	0,722
Diferencias entre universidades para la prueba HAS		
1 vs 2	0,029	0,8643
3 vs 2	0,188	0,665
3 vs 2	0,029	0,8645
Diferencias entre universidades para los factores IRI		
1 vs 2	0,155	0,694
3 vs 2	0,000	0,993
3 vs 2	0,188	0,665

Una vez concluido el análisis de datos, en el siguiente capítulo se presentarán las conclusiones de la investigación realizada.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Respuesta a la pregunta de investigación

¿En qué medida existe una relación entre el desarrollo prosocial, actitudes asociadas a la ayuda y actitudes y las habilidades cívicas, en estudiantes de educación superior en Ecuador?, Se puede evidenciar en los resultados que existe una correlación positiva entre el desarrollo prosocial, actitudes asociadas a la ayuda y actitudes y habilidades cívicas, en estudiantes de educación superior en Ecuador.

Los resultados obtenidos revelan que las actitudes de ayuda se correlacionan positivamente con las habilidades cívicas y las conductas prosociales, por esta razón, es necesario involucrar a la universidad con la sociedad, a través de proyectos comunitarios, para promover las virtudes cívicas como parte de un proceso para formar ciudadanos reflexivos, responsables y respetuosos de la dignidad humana. Como se citó anteriormente, muchas escuelas de Hong Kong ya están trabajando en proyectos de mentores, grupos de servicios sociales o programas conjuntos de servicio escolar. El objetivo es buscar que los estudiantes piensen en beneficio de los demás lo que será decisivo para promover la participación prosocial y la responsabilidad cívica (Ching Man Lam, 2012).

En Ecuador, de acuerdo con el Art. 87 de la Ley Orgánica de Educación Superior, LOES, es obligación de los estudiantes, realizar servicios a la comunidad como requisito a la obtención del título. Deberán ejecutar prácticas o pasantías pre-profesionales, las mismas que estarán debidamente monitoreadas en los campos de su especialidad. El propósito es generar impactos positivos en los educandos y convertirlos en sujetos activos en la transformación social.

De este modo, se confirman las afirmaciones de Kassimir y Flanagan (2010) quienes aseveran que un claro sentido de responsabilidad social antecede al activismo comunitario el mismo que construye una relación profunda del individuo con sus entornos locales e interdependencia dentro de ellos.

Así mismo, existe una correlación positiva entre los factores de Acción Cívica de CASQ con Preocupación Empática de IRI. Moya Albiol (2011) asevera que la habilidad del cerebro empático depende la educación recibida, experiencias vividas y del aprendizaje. En consecuencia, dentro de una comunidad esta habilidad posibilita a los individuos lograr buenas relaciones sociales, ser proactivos y trabajar en beneficio de los demás.

También, el factor CASQ de Habilidades interpersonales y de resolución de problemas tiene una correlación con el factor IRI de Toma de perspectiva que permite al individuo anticipar el comportamiento y las reacciones de los demás, por lo tanto, facilitará relaciones interpersonales.

De los resultados se confirma, que aunque estas correlaciones son débiles, también son positivas, por lo que se concluye que para que existan habilidades interpersonales y de acción cívica es necesario desarrollar conductas prosociales. La formación de un buen ciudadano, en la actualidad, tiene que ver con la integración más a nivel horizontal, incorporando el conocimiento y participación en organizaciones comunitarias, así como también el voluntariado y la conducta prosocial.

En relación del género, en el instrumento CASQ los resultados obtenidos indican que las mujeres presentan mayores habilidades interpersonales y actitudes de justicia social en comparación a los hombres, al igual que investigaciones anteriores (Moya Albiol, 2011, Mestre et al., 2004). Lo que se suma a la literatura antes mencionada que afirma que las

mujeres presentan mayores valores en justicia social, eficacia personal, así como la comprensión de sí mismo y del mundo (Chapman y Morley, 1999; Eyler y Giles, 1999).

Estudios sobre diferencias de género en relación a habilidades interpersonales y resolución de conflictos durante la adolescencia, mostraron que las mujeres aplican más estrategias cooperativas de resolución y muestran altos puntajes en habilidades de comunicación y percepción (Alexander, 2001).

En relación, al total de los instrumentos HAS e IRI que miden actitudes de ayuda y conductas prosociales, no se encontraron diferencias significativas entre Hombre y Mujer. A pesar de que en otras investigaciones las mujeres puntuaron más alto en las cuatro escalas de IRI (Davis, 1980 & de Corte et al., 2007). Por otra parte, Tobari (2003) asevera que encontró puntuaciones significativamente superiores de empatía en las mujeres durante la niñez, pero estas diferencias disminuyeron en la adolescencia.

Por otro lado, al analizar la relación de las edades en el cuestionario CASQ, se encontraron diferencias significativas en el Factor 2 de Habilidades Interpersonales, las habilidades interpersonales van en aumento de acuerdo a la edad de los encuestados. Cabe destacar, que el desarrollo en la adolescencia tardía de los aspectos de la identidad personal y las formas de conceptualizar el mundo, pueden reflejarse en los cambios observados en la escala de habilidades interpersonales y resolución de problemas (Moely, McFarland, Miron, Mercer & Ilustre, 2002). Así mismo, existe una continuidad importante en la participación prosocial y actitudes de ayuda desde la adolescencia hasta la edad adulta. Oesterle, Jhonson y Mortimer (2004) afirman que el efecto positivo de comportamientos prosociales y actitudes de ayuda puede ir mejorando a lo largo de las etapas de la vida de un individuo.

Con referencia a las tres universidades que contestaron las encuestas, no se encontraron diferencias significativas y esto se explica porque se seleccionaron universidades privadas que están en la ciudad de Quito y tienen el mismo estatus socioeconómico y cultural. Sería muy interesante el poder hacer una investigación aplicando las encuestas a universidades públicas para identificar si los resultados varían.

Por otro lado, los análisis realizados muestran que, en términos generales, las tres encuestas CASQ, IRI y HAS (traducida y adaptada al español) funcionan de manera adecuada. Los análisis factoriales reflejaron estructuras factoriales similares a las versiones originales de los instrumentos. Sin embargo, en la encuesta CASQ las escalas de Justicia Social y Actitudes de diversidad muestran algunas interrelaciones a pesar de haber sido identificadas como separadas, lo que se confirma en un estudio anterior (Moely, McFarland, Miron, Mercer & Ilustre, 2002). Así mismo, en IRI existen algunas preguntas que constan en otros factores, se volvió a revisar la tabulación de resultados pero no se encontró ningún error.

En conclusión, los datos confirman la hipótesis planteada en la investigación, evidenciando que, el desarrollo prosocial como la empatía y actitudes de ayuda, en jóvenes que cursan la educación superior, está relacionado con sus habilidades cívicas.

Importancia del estudio

Este proyecto podría ser el comienzo de posteriores investigaciones sobre las habilidades cívicas y su relación con las conductas prosociales y actitudes de ayuda dentro del contexto educativo; como se ha indicado, ha habido una falta de investigación sobre este tema. La participación prosocial temprana contribuye a los logros de los niños en ámbitos sociales y académicos, promueve el estado de ánimo positivo y ayuda a las personas a

mantenerse saludables y tener una mejor satisfacción con la vida (Lam, 2012). Además, los jóvenes que son eficaces en actividades cívicas tienden a tener identidades más desarrolladas y actitudes sociales más positivas (Pancer et al. 2007). Sin embargo, es necesario señalar que estas habilidades se desarrollan a lo largo del tiempo y, por lo tanto, deben ser trabajadas en todas las etapas de la educación: inicial, básica, bachillerato pues sus resultados se pondrán en evidencia en la Universidad.

El identificar qué factores de las pruebas se correlacionan, potencialmente podría contribuir a que estos factores puedan ser tomados en cuenta en los contextos educativos al trabajar las competencias cívicas con el objetivo de lograr un desarrollo integral en los estudiantes. En este sentido, la universidad es el espacio propicio para que los estudiantes trabajen en la reflexión y discusión de asuntos importantes que afectan a las personas y a su comunidad. Así mismo, parte de la formación cívica consiste en buscar que los estudiantes logren autonomía, sean reflexivos y críticos. Son estas destrezas las que llevan al ciudadano a involucrarse en las cuestiones sociales y a buscar cambios en lo que se considera justo e importante para el bien común (Llano, 2003). Por esta razón, la nueva visión de la enseñanza y el aprendizaje debe ser menos individualista y más participativa.

Limitaciones del estudio

La evidencia presentada en este estudio es útil para descubrir los vínculos entre competencias cívicas, conductas prosociales y actitudes de ayuda. Por otra parte, se considera como un limitante la escasez de estudios en la medición de la conducta prosocial y la empatía en las universidades del Ecuador. Por lo que se recomienda la realización de más estudios para dar mayor claridad al fenómeno. Además, algunas características de la muestra reducen la capacidad de generalización de los hallazgos. De hecho, como se señaló anteriormente, la

muestra incluía exclusivamente estudiantes de tres universidades particulares con similar estatus económico y social. Sería útil aplicar las encuestas a grupos más heterogéneos, que involucren estudiantes de universidades públicas de niveles económicos y sociales variados. Otro limitante fue la dificultad para aplicar los instrumentos en una universidad, donde el tiempo para responder fue menor y los estudiantes se encontraban cansados porque ya era las 6 de la tarde, lo que pudo haber influenciado en los resultados encontrados.

Recomendaciones para futuros estudios

El presente estudio es tan solo el inicio de una serie de investigaciones que se podrían realizar a partir del mismo. Una vez que las escalas de los instrumentos han sido validadas, estas podrían ser utilizadas con una muestra de estudiantes universitarios más heterogénea, ampliando de esta manera los resultados que se encontraron en esta investigación. También, sería muy útil hacer una correlación entre las competencias cívicas y la identidad en estudiantes universitarios del Ecuador, de hecho, en mucha de la información encontrada se relacionan a estas dos variables. De acuerdo a un estudio realizado por Hardy & Kisling (2006) a una pequeña muestra de estudiantes universitarios norteamericanos, se encontró que altas puntuaciones en el logro de la identidad estaban correlacionadas con comportamientos prosociales (por ejemplo, servicio comunitario, altruismo), mientras que bajas valoraciones en identidad provocaban lo contrario. Así mismo, Pancer et al. (2007) probaron que existe relación entre el desarrollo de la identidad y la participación cívica de la juventud.

Resumen general

El propósito de esta investigación fue explorar las relaciones entre: Acción Cívica, Habilidades Interpersonales y Resolución de Problemas, Conciencia Política, Habilidades de Liderazgo, Actitudes de Justicia Social, Actitudes de Diversidad y actitudes asociadas a la

ayuda. Se exploró la relación de las variables anteriores con medidas de empatía multidimensionales (toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y angustia personal).

Se utilizaron tres cuestionarios que se aplicaron a estudiantes en diferentes aulas de tres universidades particulares de la ciudad Quito. El diseño de correlación cuantitativa fue el método más práctico para el estudio. Así mismo, ofreció un enfoque no invasivo a la investigación y resultó útil en la identificación de relaciones positivas entre las variables del estudio (Finlay, 1999, Creswell, 2009). Las encuestas fueron de tipo auto-reporte, que representa una de las herramientas de investigación más importantes en la psicología social y de la personalidad. Sirve para medir actitudes, creencias y características de la personalidad de la gente. De acuerdo a los análisis realizados, en términos generales, las tres encuestas CASQ, IRI y HAS (traducida y adaptada al español) funcionan de manera adecuada

Los datos confirman la hipótesis planteada en la investigación evidenciando que, el desarrollo prosocial como la empatía y actitudes de ayuda, en jóvenes que cursan la educación superior, está relacionado con sus habilidades cívicas. Sin embargo, esta correlación va de moderada a débil y solo se da en algunos factores.

REFERENCIAS

- Acarín Tusell, N; (2007). Reseña de "Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional". *Anuario de Psicología*, 38, 321-323. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97017404015>
- Acodesi, E. (2003). La formación integral y sus dimensiones: texto didáctico. Bogotá: ACO-DESI, 6.
- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243.
- Alexander, K. (2001). Prosocial behaviors of adolescents in work and family life: Empathy and conflict resolution strategies with parents and peers. *Dissertation Abstracts International section A: Humanities and Social Sciences*, 61 (8A), 3367.
- American Council of Trustees and Alumni. (2016). A crisis in Civic Education Annual. Recuperado de: https://www.goacta.org/images/download/A_Crisis_in_Civic_Education.pdf
- Andolina, M. W., Jenkins, K., Zukin, C., & Keeter, S. (2003). Habits from home, less from school: Influences on youth civic engagement. *PS: Political Science and Politics*, 36(2), 275-280.
- Arias Gallegos, W.A. (2015). Conducta Prosocial y Psicología Positiva. *La revista latinoamericana de Psicología Positiva*, 23(1), 37-47.

- Auné, S., & Blum, D., & Abal Facundo, J., & Lozzia, G., & Horacio, F. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11 (2), 21-33.
- Astin, A.W. & Sax, J. L. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*. 39 (3), 251-263.
- Balabanian, C., Lemos, V. y Vargas Rubilar, J. (julio-diciembre, 2015). Apego percibido y conducta prosocial en adolescentes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 278-294.
- Batson C. D. (1991). The altruism question: Toward a social psychological answer. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barr, J. & Higgins-D'Alessandro, A. (2007) "Adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school culture," *Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231–250.
- Bennett, W. L., Freelon, D., & Wells, C. (2010). *Changing citizen identity and the rise participatory media culture*. Handbook of research on civic engagement in youth, 393-423.
- Bierhoff, H. W. (2002). Prosocial Behaviour. New York: Psychology Press.
- Bosch-Domènech, A., Brañas-Garza, P. & Espín, A. (2014). Can exposure to prenatal sex hormones (2D:4D) predict cognitive reflection? *Psychoneuroendocrinology*, 43, 1-10
<http://dx.doi.org/10.1016/j.psyneuen.2014.01.023>
- Burnett, S., & Blakemore, S. J. (2009). Functional connectivity during a social emotion task in adolescents and in adults. *European Journal of Neuroscience*, 29(6), 1294-1301.

- Caprara, G. V., Steca, P., Zelli, A. & Capanna, C. (2005). A new scale for measuring adult's prosocialness. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 77-89.
- Carlo, G. & Randall, B. A. (2002). The Development of a Measure of Prosocial Behaviors for Late Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31. 31-44.
- Carretero, M., Haste, H., & Bermudez, A. (2016). Civic Education. In L., Corno & E.M. Anderman (Eds.) *Handbook of Educational Psychology, 3rd Edition*, Chapter 22, pp. 295-308. London: Routledge Publisher.
- Castillo, J.C. (2 septiembre, 2014). De la educación cívica a la educación para la ciudadanía. *El Mostrador*. Recuperado de:
<http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2014/09/02/de-la-educacion-civica-a-la-educacion-para-la-ciudadania/>
- Chacón, F. (1986). Una aproximación al concepto psicosocial de altruismo. *Boletín de Psicología*, 11, 41-62.
- Chapman, J. G., & Morley, R. (1999). Collegiate service learning: Motives underlying volunteerism and satisfaction with volunteer service. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 18(1/2), 19-33.
- Cliffordson, C. (2001). Parents' judgments and students' self-judgments of empathy: The structure of empathy and agreement of judgments based on the Interpersonal Reactivity Index (IRI). *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 36-47.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción*. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4a Ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th Ed). Thousand Oaks, C.A: Sage.
- Crone, E. A. (2009). Executive functions in adolescence: inferences from brain and behavior. *Developmental science*, 12(6), 825-830.
- Cullen, C.A. (2012, Noviembre 1). La educación es una práctica, una acción, lo que significa que tiene implícita una dimensión ético-política. [Mensaje en Foro]. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-314060.html>
- Dahl, R. E. (2004). Adolescent brain development: a period of vulnerabilities and opportunities. Keynote address. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021(1), 1-22.
- Dahl, R. E., & Gunnar, M. R. (2009). Heightened stress responsiveness and emotional reactivity during pubertal maturation: implications for psychopathology. *Development and psychopathology*, 21(01), 1-6.

- De Corte, K., Buysse, A., & Verhofstadt, L.L. (2007). Measuring empathic tendencies: Reliability and validity of the Dutch Version of the Interpersonal Reactivity Index. *Psychologica Belgica*, 44, 235-260.
- Díaz, K., Ramia, N., & Garlock, L. (2017). Impact of Mandatory Service-Learning Course on Civic Attitudes and Skills: Case Study in Ecuador. *International Journal of Educational Excellence*, 3(1), 14-38. doi:10.18562/IJEE.021
- Diazgranados, S. y Selman, R. (2014). How Students' Perceptions of the School Climate Influence their Choice of Strategy to Upstand, Bystand or Join Perpetrators of Bullying. *Harvard Educational Review*, 84(2).
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6, 1146–1163.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.). *The handbook of social psychology* (pp. 269-322). New York: McGraw-Hill.
- Eyler, J., & Giles, D. E., Jr. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles, D. E., & Braxton, J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 4, 5-15.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. (2006). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. Hoboken, NJ: John Wiley.
- Elosua, P., & Bully, P. (2012). *Prácticas de Psicometría: Manual de Procedimiento*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- Finlay, L. (1999). Applying phenomenology in research: problems, principles and practice. *The British Journal of Occupational Therapy*, 62(7), 299-306.
- Flanagan, C. (2013). *Teenage Citizens: The Political Theories of the Young*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Barcelona: Paidós.
- González Portal, M. D. (2000). *Conducta prosocial: Evaluación e Intervención*. Madrid: Morata.
- Gawronski, B., & De Houwer, J. (2014). Implicit measures in social and personality psychology. *Handbook of research methods in social and personality psychology*, 2, 283-310.
- Gupta, R., Tranel, D., & Duff, M. C. (2012). Ventromedial prefrontal cortex damage does not impair the development and use of common ground in social interaction: implications for cognitive theory of mind. *Neuropsychologia*, 50(1), 145-152.
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human Development*, 48(4), 232-256.
- Hardy, S. A., & Kisling, J. W. (2006). Identity statuses and prosocial behaviors in young adulthood: A brief report. *Identity*, 6(4), 363-369.
- Hardy, S. A., & Carlo, G. (2011). *Moral identity*. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 495-513). New York: Springer.
- Haste, H. (2010). Citizenship Education: A Critical Look at a Contested Field. *Handbook of research on civic engagement in youth*, 161-188.

- Hoskins, B., & Crick, R. D. (2010). Competences for learning to learn and active citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of education, 45*(1), 121-137.
- Inglés, C. J.; Martínez-González, A. E.; Valle, A.; García-Fernández, J. M. y Ruiz-Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de educación Secundaria Obligatoria. *Universitas Psychologica, 10*(2), 451-465.
- Immordino-Yang, M. H., & Singh, V. (2013). Hippocampal contributions to the processing of social emotions. *Human brain mapping, 34*(4), 945-955.
- Kassimir, R., & Flanagan, C. (2010). Youth civic engagement in the developing world: Challenges and opportunities. *Handbook of research on civic engagement in youth, 91-113*.
- Kerlinger, F. N. (1996). Investigación del comportamiento: Técnicas y metodología. Mexico: Editorial Interamericana.
- Kirlin, M. (2003). *The Role of Civic Skills in Fostering Civic Engagement. CIRCLE Working Paper 06*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE).
- Lam, Ch. M. (2012). "Prosocial involvement as a positive youth development construct: A conceptual review". *The Scientific World Journal, Article ID 769158, (8 pp.)*. doi: 10.1100/2012/769158
- Lay, J. C., & Hoppmann, C. A. (2015). *Altruism and Prosocial Behavior. Encyclopedia of Geropsychology*. Doi: 10.1007/978-981-287-080-3_69-1
- Levine, P., & Kawashima-Ginsberg, K. (2015). *Civic Education and Deeper Learning. Deeper Learning Research Series*. Boston, MA: Jobs for the Future.

- Levinson, M. (2012). *No citizen left behind* (Vol. 13). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Luengo Kanacri, B. P., González, R. Valdenegro, D., Jiménez-Moya, G., Saavedra, P., Mora, E. A., & Pastorelli, C. (2016). Civic engagement and giving behaviors: The role of empathy and beliefs about poverty. *The Journal of social psychology*, 156(3), 256-271.
- Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad: la universidad ante lo nuevo*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Llorca Mestre, A., Mesurado, B. y Samper García, P. (diciembre, 2014). El rol mediador de la empatía, la conducta prosocial y la conducta agresiva en la depresión y la ansiedad. *Ansiedad y estrés*, 20(2-3), 247-258.
- Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. Registro Oficial Suplemento 298, Quito, Ecuador, 30 de diciembre del 2016.
- Maak, T., & Pless, N. M. (2006). Responsible leadership in a stakeholder society—a relational perspective. *Journal of Business Ethics*, 66(1), 99-115.
- Markus, G., Howard, J. & King, D. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 410-419. doi: 10.2307/1164538
- Mestre, V., Samper, P. & Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre V, Frías MD, Samper P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*; 16, 255-60

- Mestre, A.K., Mesurado, B., & García, P.S. (2014). El rol mediador de la empatía, la conducta prosocial y la conducta agresiva en la depresión y la ansiedad. *Ansiedad y Estrés*, 20(2-3), 245-256.
- Ministerio de Educación (2011). Introducción al Bachillerato General Unificado: Programa de formación continua del magisterio fiscal [libro del docente]. Quito.
- Ministerio de Educación (2016). El Perfil del Bachiller Ecuatoriano: Desde la Educación hacia la Sociedad. Quito
- Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, D., Miron, D. & McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the civic attitudes and skills questionnaire (CASQ): A measure of student's attitudes related to service learning. *Michigan Journal of Community Service Learning* 8(2), 15-26.
- Montoya, O. (2007). Aplicación del análisis factorial a los mercados. Caso de estudio. *Scientia et Technica*, 35 (13), 281-286.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social*, 9, 125-142.
- Moya Albiol, L. (2011). La violencia: La otra cara de la empatía. *Mente y Cerebro*, 47, 16-26.
- Oesterle, S., Johnson, M. K., & Mortimer, J. T. (2004). Volunteerism during the Transition to Adulthood: A Life Course Perspective. *Social Forces*, 82(3), 1123-1149.
- Organización Del Bachillerato Internacional. (2013). *Perfil de la comunidad de aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/flyers-and-artworks/learner-profile-es.pdf>

Organización Del Bachillerato Internacional. (2015) ¿Qué es la educación del IB?

Recuperado de: <http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-es.pdf>

Pacheco, J. R., Rueda, S. R., & Vega, C. A. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *InvestigiumIRE*, 4(1), 234-247.

Pancer, S. M., Pratt, M., Hunsberger, B., & Alisat, S. (2007). Community and political involvement in adolescence: What distinguishes the activists from the uninvolved?. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 741-759.

Parra, J. & La Madriz, J. (2016). Competencias personales y profesionales aplicadas por gerentes bajo escenarios de incertidumbre económica. *Negotium*. 69-98.

Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal Research in Educational Psychology*, 6(2), 400-420.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). Informe del Desarrollo Humano 2015. Serie de Informes Mundiales sobre el Desarrollo Humano. New York. PBM Graphics.1-3.

Pulos, S., Elison, J., & Lennon, R. (2004). The hierarchical structure of the Interpersonal Reactivity Index. *Social Behavior and Personality*, 32, 355-359.

Registro Oficial No. 899, de 9 de diciembre de 2016 de la República del Ecuador. Ley Orgánica de Educación Superior.

Reglamento de Régimen Académico, reformado mediante resoluciones RPC-SQ-13-No.146-2014, RPC-SQ-4S-No.535-20 14, RPC-SQIB-No.206-20 15 y RPC-SQ-22-No.262-2015, de 09 de abril de 2014, 17 de diciembre de 2014, 06 de junio de 2015 y 10 de junio de 2015 respectivamente.

Rieffe, C., Ketelaar, L., & Wiefferink, C. H. (2010). Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and individual differences*, 49(5), 362-367.

Rizzolatti, G., & Giner, C. S. (2006). *Las neuronas espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

Rubin, K. H., Malti, T., & McDonald, K. L. (2012). Civic development in relational perspective. *Values, religion, and culture in adolescent development*, 188-208.

Saavedra, A.R. (2016). Academic Civic Mindedness and Model Citizenship in the International Baccalaureate Diploma Programme. *The Social Studies*, 107(1), 1-13.

Salgado, C., & Tréllez, E. (2009). Políticas, estrategias y planes regionales, subregionales y nacionales en educación para el desarrollo sostenible y la educación ambiental en América Latina y el Caribe. Santiago: OREALC UNESCO.

Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. M. (2010). La dimensión cívica en el desarrollo formativo de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa [Número Especial]*. Recuperado de:
<http://redie.uabc.mx/NumEsp2/contenido-rego.html>

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol. 1). México: McGraw-Hill.

- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación (5ta ed.)*. México: McGraw-Hill.
- Schulz, W., Ainley, J., Friedman, P., Kerr, D., & Lietz, P. (2009). ICCS 2009 *Latin American Report. Civic knowledge and attitudes among lower-secondary students*. Amsterdam: Paula Wagemaker Editorial Services.
- Steffens, K. (2015). Competences, learning theories and MOOCs: recent developments in lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 41-59.
- Spaemann, R. (1998). *Ética: Cuestiones fundamentales*. Pamplona: Eunsa (5ª Ed.).
- Tobari, M. (2003). The development of empathy in adolescence: A multidimensional view. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 14(2), 136-148.
- Torney-Purta, J., Cabrera, J. C., Roohr, K. C., Liu, O. L., & Rios, J. A. (2015). Assessing civic competency and engagement in higher education: Research background, frameworks, and directions for next generation assessment. *ETS Research Report Series*, 2, 1-48.
- Ugarte C., & Naval, C. (2008). El desarrollo de las competencias cívicas en la Universidad. Una experiencia de enseñanza on line-presencial. *Revista de ciencias de la educación*. 19, 115-140
- Van Camp, D., & Baugh, S. A. (2016). Encouraging Civic Knowledge and Engagement: Exploring Current Events through a Psychological Lens. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(2), 14-28
- Youniss, J. (2011). Civic education: What schools can do to encourage civic identity and action. *Applied Developmental Science*, 15(2), 98–103.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237–269.

Wilhelm, M. O., Bekkers, R. (2010). Helping behavior, dispositional empathic concern, and the principle of care. *Social Psychology Quarterly*, 73(1), 1-22.

ANEXO A: CUESTIONARIOS

Edad: _____

Género: _____

Universidad: _____

Facultad: _____

CIVIC ATTITUDES AND SKILLS QUESTIONNAIRE (CASQ)

Desarrollado por Moely, Mercer, Ilustre, Miron y McFarland (2002) en Tulane University.

Esta encuesta usa una escala del 1 al 5 (1=Totalmente en desacuerdo, 5=Totalmente de acuerdo).

	Totalmente en desacuerdo 1	2	Neutral 3	4	Totalmente de acuerdo 5
1. Planeo hacer algo de trabajo de voluntariado.					
2. Planeo involucrarme en mi comunidad.					
3. Planeo participar en un programa de acción comunitaria.					
4. Planeo convertirme en un miembro activo de mi comunidad.					
5. En el futuro, planeo participar en una organización de servicio comunitario.					
6. Planeo ayudar a personas que estén en dificultades.					
7. Estoy comprometido a hacer una diferencia positiva.					
8. Planeo involucrarme en programas que ayuden a limpiar el medio ambiente.					
9. Puedo escuchar las opiniones de otras personas.					
10. Puedo trabajar cooperativamente con un grupo de personas.					
11. Puedo pensar lógicamente en resolver problemas.					
12. Puedo comunicarme bien con otros.					
13. Puedo resolver conflictos con otros exitosamente.					
14. Se me hace fácil llevarme bien con la gente.					

	Totalmente en desacuerdo 1	2	Neutral 3	4	Totalmente de acuerdo 5
15. Busco maneras efectivas de resolver problemas.					
16. Cuando trato de entender la posición de otros, trato de ponerme en su lugar.					
17. Encuentro que es fácil para mí hacer amistad con otros.					
18. Puedo pensar analíticamente cuando resuelvo problemas.					
19. Trato de ponerme en el puesto de otros cuando trato de evaluar su situación actual.					
20. Tiendo a resolver problemas dialogando.					
21. Estoy al tanto de eventos actuales.					
22. Entiendo las circunstancias que atraviesa esta nación.					
23. Tengo conocimiento de los problemas que enfrenta el mundo.					
24. Estoy al tanto de los eventos que ocurren en mi comunidad local.					
25. Planeo estar involucrado en el proceso político de mi país.					
26. Comprendo los asuntos que enfrenta mi ciudad.					
27. Soy mejor seguidor que líder.					
28. Soy un buen líder.					
29. Tengo la habilidad de liderar un grupo de gente.					
30. Prefiero que alguien más tome el liderazgo para formular una solución.					
31. Siento que puedo hacer una diferencia en el mundo.					
32. No comprendo por qué algunas personas son pobres cuando hay infinitas oportunidades disponibles para ellos/as.					
33. Las personas son pobres porque escogen ser pobres.					
34. Los individuos son responsables de sus propias desgracias.					
35. No necesitamos mirar más allá del individuo cuando evaluamos sus problemas.					
36. Para resolver los problemas necesitamos cambiar las políticas públicas.					

	Totalmente en desacuerdo 1	2	Neutral 3	4	Totalmente de acuerdo 5
37. Necesitamos instituir reformas dentro del sistema actual para cambiar nuestras comunidades.					
38. Necesitamos cambiar la actitud de la gente para resolver los problemas sociales					
39. Es importante que haya una igualdad de oportunidades disponible para todas las personas.					
40. Es difícil que un grupo funcione efectivamente cuando las personas involucradas vienen con diversos bagajes.					
41. Prefiero la compañía de personas que son muy similares a mí en origen y en expresiones.					
42. Encuentro difícil relacionarme con personas de otra raza o cultura.					
43. Disfruto conocer a personas que tienen una procedencia muy distinta de la mía.					
44. La diversidad cultural dentro de un grupo lo hace más interesante y efectivo.					

Escala de Actitud de Ayuda (HAS)
Desarrollado por Gary S. Nickell, Minnesota State University Moorhead

1 2 3 4 5
 Totalmente En desacuerdo Indeciso De acuerdo Totalmente de acuerdo
 en desacuerdo

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indeciso 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
1. Ayudar a otros es usualmente una pérdida de tiempo.					
2. Cuando se me presenta la oportunidad, disfruto ayudando a los más necesitados.					
3. En caso de ser posible, le devolvería el dinero perdido a su dueño legítimo.					
4. El ayudar a los amigos y la familia es una de las más grandes alegrías de la vida.					
5. Si pudiese, evitaría ayudar a quien tenga una emergencia médica.					
6. Es maravilloso ayudar a los necesitados.					
7. Ofrecerse para ayudar a alguien es muy gratificante.					
8. Me disgusta dar direcciones a desconocidos que se encuentran perdidos.					
9. El voluntariado me hace feliz.					

	Totalmente en desacuerdo 1	En desacuerdo 2	Indeciso 3	De acuerdo 4	Totalmente de acuerdo 5
10. Dono tiempo o dinero a organizaciones benéficas mensualmente.					
11. Ayudar a los ancianos no es mi responsabilidad a menos de que sean mis familiares.					
11. Se debe enseñar a los niños la importancia de ayudar a los demás.					
13. Tengo planeado donar mis órganos cuando fallezca con la esperanza de que ayuden a vivir a alguien más.					
14. Trato de ofrecer mi ayuda en cualquier actividad que mi comunidad o escuela lleve a cabo.					
15. Me siento en paz conmigo mismo cuando he ayudado a un necesitado.					
16. Si a la persona frente a mí en la fila del cajero de la tienda le falta unas monedas, yo pagaría la diferencia.					
17. Me siento orgulloso cuando sé que mi generosidad ha beneficiado al necesitado.					
18. Ayudar a las personas es más perjudicial que beneficioso ya que se vuelven dependientes de los demás en lugar de autosuficientes.					
19. Rara vez contribuyo económicamente a causas nobles.					
20. Ayudar al pobre es lo correcto.					

**Versión española del Interpersonal Reactivity Index
Desarrollado por Davis, M. H. (1980)**

1 2 3 4 5
 No me describe Poco A veces Muchas veces Me describe muy bien

	No me describe 1	Poco 2	A veces 3	Muchas veces 4	Me describe muy bien 5
1. Con cierta frecuencia sueño despierto y fantaseo sobre cosas que podrían pasarme.					
2. A menudo tengo sentimientos de compasión y preocupación hacia gente menos afortunada que yo.					
3. A veces encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otros.					
4. A veces no me dan mucha lástima otras personas cuando tienen problemas.					

	No me describe	Poco	A veces	Muchas veces	Me describe muy bien
	1	2	3	4	5
5. Realmente me siento “metido” en los sentimientos de los personajes de una novela.					
6. En situaciones de emergencia, me siento aprensivo e incómodo.					
7. Generalmente soy objetivo cuando veo una película o una obra de teatro y no me suelo “meter” completamente en ella.					
8. En un desacuerdo con otros, trato de ver las cosas desde el punto de vista de los demás antes de tomar una decisión.					
9. Cuando veo que se aprovechan de alguien, siento necesidad de protegerle.					
10. A veces me siento indefenso/a cuando estoy en medio de una situación muy emotiva.					
11. A veces intento entender mejor a mis amigos imaginando cómo ven las cosas desde su perspectiva.					
12. Es raro que yo me “meta” mucho en un buen libro o en una película.					
13. Cuando veo que alguien se hace daño, tiendo a permanecer tranquilo.					
14. Las desgracias de otros no suelen angustiarme mucho.					
15. Si estoy seguro/a de que tengo la razón en algo, no pierdo mucho tiempo escuchando los argumentos de otras personas.					
16. Después de ver una obra de teatro o una película, me siento como si fuese uno de los protagonistas.					
17. Me asusta estar en una situación emocional tensa.					
18. Cuando veo que alguien está siendo tratado injustamente, no suelo sentir mucha pena por él.					
19. Generalmente soy bastante efectivo/a afrontando emergencias.					
20. A menudo me conmueven las cosas que veo que pasan.					
21. Creo que todas las cuestiones se pueden ver desde dos perspectivas e intento considerar ambas.					
22. Me describiría como una persona bastante sensible.					
23. Cuando veo una buena película, puedo ponerme muy fácilmente en el lugar del protagonista.					
24. Tiendo a perder el control en las emergencias.					
25. Cuando estoy molesto con alguien, generalmente trato de “ponerme en su pellejo” durante un tiempo.					

	No me describe 1	Poco 2	A veces 3	Muchas veces 4	Me describe muy bien 5
26. Cuando estoy leyendo una novela o historia interesante, imagino cómo me sentiría si me estuviera pasando lo que ocurre en la historia.					
27. Cuando veo a alguien en una emergencia que necesita ayuda, pierdo el control.					
28. Antes de criticar a alguien, intento imaginar cómo me sentiría yo si estuviera en su lugar.					

ANEXO B: CONSENTIMIENTO INFORMADO



Comité de Ética de Investigación en Seres Humanos
Universidad San Francisco de Quito
 El Comité de Revisión Institucional de la USFQ
 The Institutional Review Board of the USFQ

Formulario Consentimiento Informado

Título de la investigación: ¿En qué medida existe una relación entre el desarrollo prosocial, actitudes asociadas a la ayuda y el desarrollo y actitudes y habilidades cívicas, en estudiantes de educación superior en Ecuador?

Organización del investigador Universidad San Francisco de Quito

Nombre del investigador principal: María de Lourdes Ochoa

Datos de localización del investigador principal 297-1700, ext.1784 – nramia@usfq.edu.ec

Co-investigadores Nascira Ramia

DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO
<p>Introducción <i>(Se incluye un ejemplo de texto. Debe tomarse en cuenta que el lenguaje que se utilice en este documento no puede ser subjetivo; debe ser lo más claro, conciso y sencillo posible; deben evitarse términos técnicos y en lo posible se los debe reemplazar con una explicación)</i></p> <p>Este formulario incluye un resumen del propósito de este estudio. Usted puede hacer todas las preguntas que quiera para entender claramente su participación y despejar sus dudas. Para participar puede tomarse el tiempo que necesite para consultar con su familia y/o amigos si desea participar o no.</p> <p>Usted ha sido invitado a participar en una investigación que busca conocer la relación entre el desarrollo prosocial, actitudes asociadas a la ayuda y actitudes y habilidades cívicas, en estudiantes de educación superior en Ecuador.</p>
<p>Propósito del estudio <i>(incluir una breve descripción del estudio, incluyendo el número de participantes, evitando términos técnicos e incluyendo solo información que el participante necesita conocer para decidirse a participar o no en el estudio)</i></p> <p>El propósito de este estudio es contribuir al desarrollo integral del estudiante universitario al validar instrumentos para la medición del desarrollo prosocial, actitudes asociadas a la ayuda y actitudes y habilidades cívicas.</p>
<p>Descripción de los procedimientos <i>(breve descripción de los pasos a seguir en cada etapa y el tiempo que tomará cada intervención en que participará el sujeto)</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El investigador entrará en la clase asignada por la universidad y explicará en qué consiste el estudio y cómo llenar los instrumentos. 2. Se entregará a los estudiantes el Formulario de Consentimiento Informado para que lo firmen. 3. Se entregarán los tres cuestionarios para que los estudiantes los completen, el tiempo que les tomará llenar los tres instrumentos será de aproximadamente 20 a 30 minutos.

<p>Riesgos y beneficios (explicar los riesgos para los participantes en detalle, aunque sean mínimos, incluyendo riesgos físicos, emocionales y/o psicológicos a corto y/o largo plazo, detallando cómo el investigador minimizará estos riesgos; incluir además los beneficios tanto para los participantes como para la sociedad, siendo explícito en cuanto a cómo y cuándo recibirán estos beneficios)</p>
<p>RIESGOS</p> <p>Que los participantes se sientan incómodos con alguna pregunta.</p> <p>BENEFICIOS</p> <p>Contribuir al desarrollo integral del estudiante universitario, al aportar conocimiento de su desarrollo prosocial y habilidades cívicas.</p>
<p>Confidencialidad de los datos (se incluyen algunos ejemplos de texto)</p> <p>Para nosotros es muy importante mantener su privacidad, por lo cual aplicaremos las medidas necesarias para que nadie conozca su identidad ni tenga acceso a sus datos personales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La información que nos proporcione se identificará con un código que reemplazará su nombre y se guardará en un lugar seguro donde solo el investigador, María de Lourdes Ochoa, tendrán acceso. 2) Su nombre no será mencionado en los reportes o publicaciones. 3) El Comité de Bioética de la USFQ podrá tener acceso a sus datos en caso de que surgieran problemas en cuando a la seguridad y confidencialidad de la información o de la ética en el estudio. 4) El Comité de Bioética de la USFQ podrá tener acceso a sus datos en caso de que surgieran problemas en cuando a la seguridad y confidencialidad de la información o de la ética en el estudio.
<p>Derechos y opciones del participante (se incluye un ejemplo de texto)</p> <p>Usted puede decidir no participar y si decide no participar solo debe decírselo al investigador principal o a la persona que le explica este documento. Además aunque decida participar puede retirarse del estudio cuando lo desee, sin que ello afecte los beneficios de los que goza en este momento.</p> <p>Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.</p>
<p>Información de contacto</p> <p>Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor llame al siguiente teléfono 0999835940 que pertenece a Nascira Ramia, o envíe un correo electrónico a nramia@usfq.edu.ec</p> <p>Si usted tiene preguntas sobre este formulario puede contactar al Dr. William F. Waters, Presidente del Comité de Bioética de la USFQ, al siguiente correo electrónico: comitebioetica@usfq.edu.ec</p>

Consentimiento informado *(Es responsabilidad del investigador verificar que los participantes tengan un nivel de comprensión lectora adecuado para entender este documento. En caso de que no lo tuvieran el documento debe ser leído y explicado frente a un testigo, que corroborará con su firma que lo que se dice de manera oral es lo mismo que dice el documento escrito)*

Comprendo mi participación en este estudio. Me han explicado los riesgos y beneficios de participar en un lenguaje claro y sencillo. Todas mis preguntas fueron contestadas. Me permitieron contar con tiempo suficiente para tomar la decisión de participar y me entregaron una copia de este formulario de consentimiento informado. Acepto voluntariamente participar en esta investigación.

Firma del participante	Fecha
Firma del testigo <i>(si aplica)</i>	Fecha
Nombre del investigador que obtiene el consentimiento informado	
Firma del investigador	Fecha